EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Sommario

URL http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2017/3numero-monografico/
DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/18

Bisogni linguistici specifici e accessibilità glottodidattica
Nuove frontiere per la ricerca e la didattica

Numero monografico
a cura di Michele Daloiso e Carlos Alberto Melero Rodríguez

Abstract The present issue of the EL.LE review focuses on the advances and challenges of research on the teaching of languages to learners with "Specific Language Needs", i.e. developmental differences in the areas of communication, language and learning. In Italy, within the field of Educational Linguistics, Michele Daloiso and his research group has developed the Language Teaching Accessibility Theory, i.e. a theoretical framework for analysing language teaching practices, identifying barriers to learning for students with Specific Language Needs and implementing solutions to maximise language learning in educational contexts. Particularly, this issue of the EL.LE review focuses on a selection of new trends and emergent topics which can be profitably analysed within the framework of the Language Teaching Accessibility Theory. These include: issues in clinical and classroom-based assessment of learners with Specific Language Needs; the manifestations of learning differences in peculiar writing systems, such as Chinese; the potential benefits of Cognitive Linguistics-inspired teaching methods for learners with Specific Language Needs; the role of individualised tutoring interventions to improve these learners' language skills; teaching strategies to address specific areas of the school curriculum which are proven to be particuarly difficult for these students, such as Latin and literature. This collection of articles suggest that the teaching of languages to learners with Specific Language Needs is anything but a niche research topic, as it entails the interaction among complex variables, some of which have yet to be fully studied.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Introduzione

Michele Daloiso
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Nell'ultimo decennio si è assistito ad un crescente interesse in ambito glottodidattico italiano verso gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici, ossia differenze evolutive che interessano la comunicazione, il linguaggio e l'apprendimento. In questo contesto, il Gruppo di Ricerca DEAL ha sviluppato un orientamento teorico, definito 'teoria dell'accessibilità glottodidattica', che offre un quadro di riferimento per analizzare le pratiche glottodidattiche, individuare le barriere che possono incontrare gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici e implementare soluzioni per massimizzare l'apprendimento linguistico in contesto guidato.

La prospettiva dell'accessibilità glottodidattica rappresenta, in sostanza, una possibile angolazione dalla quale osservare diverse sfaccettature del processo di educazione linguistica in presenza di particolari tipologie di apprendenti, ed elaborare soluzioni glottodidattiche da sottoporre alla verifica sperimentale. Il presente numero monografico della rivista *EL.LE* si propone di focalizzare l'attenzione su alcuni temi di ricerca emergenti che possono essere sviluppati all'interno della prospettiva dell'accessibilità glottodidattica. Alcuni contributi sono frutto di lavori teorici o sperimentali condotti da giovani studiosi afferenti al Gruppo di Ricerca DEAL nell'ambito delle proprie tesi di laurea, mentre altri propongono nuove linee di ricerca sviluppate recentemente da altri membri del gruppo.

Questo numero monografico si suddivide in due sezioni. Nella prima parte, si raccolgono quattro contributi di natura teorica, che affrontano alcuni temi di crescente rilevanza nel dibattito scientifico sull'educazione linguistica degli apprendenti con bisogni specifici. Il primo contributo, scritto da Paola Celentin e Michele Daloiso, affronta le problematiche legate alla valutazione diagnostica in contesto di L2, e discute alcune indicazioni tratte dalla ricerca linguistica e interculturale che possono guidare la costruzione di percorsi di valutazione diagnostica accessibili, che tengano conto delle specifiche caratteristiche del contesto di L2.

Il contributo di Cai Jin e Alessandro Piccioni, invece, focalizza l'attenzione sulle manifestazioni linguistiche di una particolare differenza evolutiva,

la dislessia, nella lingua cinese, riportando dati provenienti dalla ricerca clinico-linguistica condotta da studiosi sinofoni. Il quadro che emerge da questo contributo ci sembra d'interesse per comprendere sia le manifestazioni della dislessia in alunni sinofoni che stanno imparando l'italiano L2 sia gli effetti di questa differenza evolutiva negli apprendenti italofoni che studiano cinese come lingua straniera.

Il contributo di Michele Daloiso e Gonzalo Jiménez Pascual sposta l'attenzione sul potenziale della Linguistica Cognitiva, uno dei più recenti orientamenti teorici allo studio del linguaggio, nell'elaborazione di modelli glottodidattici per apprendenti con bisogni specifici. La prima parte del contributo offre un breve inquadramento teorico della Linguistica Cognitiva e ne evidenzia la compatibilità teorica con i più recenti orientamenti della ricerca clinica sui disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. La seconda parte focalizza l'attenzione su un aspetto particolare dell'educazione linguistica degli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici, ossia le difficoltà nell'apprendimento della grammatica in contesto guidato, discutendo le ragioni per cui l'approccio tradizionale alla riflessione metalinguistica risulta poco adatto a questi apprendenti, e proponendo riflessioni sul contributo che può offrire la Linguistica Cognitiva per implementare percorsi metalinguistici più accessibili.

La prima parte del numero monografico si conclude con il contributo di Carlos Melero Rodríguez, che affronta la valutazione linguistica degli studenti con Bisogni Linguistici Specifici in ambito scolastico. Più concretamente, offre una riflessione teorica sulla progettazione della valutazione degli apprendimenti linguistici di questi studenti in ambito scolastico, focalizzando l'attenzione sul *feedback* inteso come la restituzione sia allo studente sia agli altri attori del processo d'apprendimento linguistico (docenti, scuola, tutor, famiglia), proponendo un modello dinamico per la progettazione della valutazione.

La seconda parte di questo numero monografico raccoglie tre contributi di giovani studiosi del Gruppo di Ricerca DEAL, i quali focalizzano l'attenzione su alcuni ambiti dell'educazione linguistica degli apprendenti con bisogni specifici che risultano di crescente interesse per la comunità scolastica, e che riteniamo rappresentino ulteriori nuove frontiere per la ricerca glottodidattica. Questa sezione si apre con il contributo di Giacomo Gardin, che sviluppa alcune riflessioni sulla glottodidattica individualizzata, discutendo le principali variabili che la distinguono dal contesto di didattica collettiva, ed analizzando alla luce di queste particolarità i tre poli del modello di azione didattica (lingua, studente, docente).

Il contributo di Francesco Negro, invece, focalizza l'attenzione sull'accessibilità nella didattica della letteratura, facendo particolare riferimento alle difficoltà di comprensione del testo narrativo da parte di apprendenti con un disturbo della lettura. Dopo un inquadramento teorico dell'argomento, l'autore propone i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto un

gruppo di apprendenti con disturbi di lettura in un percorso laboratoriale mirato allo sviluppo di strategie per la comprensione del testo narrativo in italiano L1.

L'ultimo contributo di questa sezione è opera di Sebastiano Grasso, che discute alcuni principi metodologici per l'insegnamento del lessico in latino. Per fare questo, l'autore propone dapprima un'analisi dello stato dell'arte per quanto riguarda l'insegnamento del lessico in latino, passando poi in un secondo momento a focalizzare l'attenzione sulla sua importanza nei processi di lettura e comprensione del testo.

Come si evince da questa breve presentazione, garantire un'educazione linguistica accessibile agli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici costituisce una sfida globale complessa, che coinvolge simultaneamente numerose dimensioni ed azioni, alcune delle quali saranno oggetto di riflessione nei contributi qui raccolti. La complessità dei temi qui discussi, che spaziano dalla valutazione clinica in contesto multilingue a quella linguistica in contesto educativo, dalle teorie linguistiche alle metodologie didattiche, testimoniano l'opportunità di un approccio ecologico allo studio dei Bisogni Linguistici Specifici, che apra un dialogo tra discipline che, da prospettive diverse, possono contribuire a comprendere come sostenere il processo di educazione linguistica degli apprendenti con queste caratteristiche.

La dimensione teorica

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2
Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica ed interculturale

Paola Celentin
(Università degli Studi di Verona, Italia)

Michele Daloiso
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present paper discusses the state of the art in clinical assessment of dyslexia in multilingual children and some key-issues in the light of clinical, linguistic and intercultural research. The first paragraph provides an overview of current knowledge on dyslexia across languages and discusses how different orthographies influence the performance of typical and atypical readers. The second paragraph focuses on some theoretical and practical issues to consider when it comes to assessing dyslexia in the context of Italian as a second language. The third and fourth paragraphs show how current research in clinical linguistics and intercultural studies can provide interesting solutions for clinical assessment of dyslexia in multilingual children. Although research on this topic is not yet conclusive, there is evidence that a multidisciplinary approach including cross-linguistic and intercultural studies is necessary for language-and-culture-fair clinical assessment.

Keywords Dyslexia. Italian as a Second Language. Clinical assessment. Clinical Linguistics. Intercultural Studies.

1 Dislessia e plurilinguismo

Negli ultimi decenni si è assistito ad un crescente interesse scientifico verso lo studio della dislessia, che è sempre più oggetto di ricerca da prospettive diverse. Le scienze neuropsicologiche hanno contribuito ad una maggiore comprensione del disturbo, approfondendo i tre livelli di analisi

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/002
Submitted: 2018-02-09 | Acceptance: 2018-21-03

(biologico, cognitivo e comportamentale) proposti da Uta Frith (1995). Mentre rimandiamo ad un recente studio per una disamina dettagliata delle ricerche su questi tre livelli (cf. Daloiso 2017), ai fini del presente lavoro ci limitiamo a sintetizzare brevemente alcuni aspetti fondamentali.

Allo stato attuale, sul piano biologico sappiamo che la dislessia è classificata come disturbo del neurosviluppo, con probabile base genetica ed ereditaria. Il disturbo si manifesta in modo evidente durante il processo di alfabetizzazione, ma è già presente in modo latente nel soggetto sin dalla nascita. Più controversi, invece, sono i risultati della ricerca neuroanatomica e neurofisiologica, che ha cercato di localizzare le aree cerebrali o i circuiti neuronali interessati dal disturbo; coesistono infatti ipotesi scientifiche diverse – «corticale» (Geshwind, Galaburda 1985; Galaburda 2005), «magnocellulare» (Stein 2003) e «cerebellare» (Nicolson, Fawcett 2008).

Per quanto riguarda il livello cognitivo, esistono svariate teorie interpretative che cercano di individuare il sostrato di processi linguistico-cognitivi sottostanti alla dislessia, per poter poi operare sul fronte del trattamento clinico. Tra le ipotesi teoriche maggiormente supportate da dati empirici ricordiamo l'ipotesi del deficit fonologico (Snowling 1987), l'ipotesi del doppio deficit (Worf, Bowers 1999) e l'ipotesi del deficit di automatizzazione (Nicolson, Fawcett 2008). In ambito glottodidattico, Melero Rodríguez (2013) ha elaborato una sintesi delle diverse teorie sulla dislessia arrivando a proporre una definizione operativa del disturbo rivolta a chi opera nel campo dell'educazione linguistica.

Per quanto concerne il livello comportamentale, infine, allo stato attuale possediamo conoscenze piuttosto precise sui possibili 'segnali' di dislessia osservabili nelle diverse fasce d'età, con una particolare attenzione per l'età prescolare e i primi anni di scolarizzazione, allo scopo di identificare fattori di rischio utili per una diagnosi tempestiva (per una sintesi critica: Stansfield 2012). Tuttavia, è opportuno ricordare che per molti decenni la quasi totalità degli studi sulla dislessia è stata di matrice anglosassone; di conseguenza, vi era la tendenza a ritenere 'universale' il profilo di difficoltà tipicamente riscontrate nella lettura dai soggetti anglosassoni con dislessia, sottovalutando l'impatto che possono avere le proprietà fonologiche, ortografiche e morfologiche di una determinata lingua nello sviluppo tipico ed atipico dell'abilità di lettura.

La ricerca cross-linguistica suggerisce di prendere in considerazione la variabile della «profondità ortografica» (Katz, Frost 1992), ossia il grado di complessità delle relazioni tra fonemi e grafemi nell'ortografia di una lingua. L'inglese, con i suoi 44 fonemi e centinaia di possibili realizzazioni ortografiche (il numero di grafemi dell'inglese è ancora oggetto di dibat-

L'articolo è stato concepito unitariamente dai due autori. Per la stesura, i paragrafi 1 e 3 si devono a Michele Daloiso e i paragrafi 2 e 4 a Paola Celentin. L'introduzione e la conclusione sono state scritte congiuntamente dai due autori

tito; per un'analisi si rimanda a Mountford 1998), rappresenta una lingua dall'ortografia profonda, mentre all'estremo opposto del continuum vi sono lingue come l'italiano e lo spagnolo, in cui le relazioni tra fonemi e grafemi risultano più trasparenti – il sistema fonologico italiano, ad esempio, consiste di circa 30 fonemi, a cui corrispondono 21 grafemi (cf. Graffi, Scalise 2006). Sintetizzando le ricerche cross-linguistiche condotte su numerose lingue (tra le altre, italiano, spagnolo, tedesco, greco, turco), Nicolas Brunswick sostiene che:

> While dyslexic readers of all orthographies have difficulty converting written letters into their corresponding sounds, those who need to translate between the spoken and written forms of complex, deep, irregular languages will be the ones who experience the greatest reading difficulties. Dyslexic readers of deep orthographies will be identifiable on the basis of their extremely slow and impaired reading, spelling and phonological processing. Dyslexic readers of shallow languages, however, may cope adequately with their daily reading […] [but their performance is characterized] by reading that is slower (but no less accurate) than expected, poor spelling ability and effortful phonological processing. (Brunswick 2010, 140-1)

Considerando il diverso impatto che possono avere le proprietà di una lingua nelle manifestazioni della dislessia, è lecito chiedersi quale possa essere il profilo linguistico di soggetti plurilingui con questo disturbo. In particolare: a) le difficoltà di un soggetto dislessico bilingue sono le stesse in tutte le lingue che parla? b) la condizione di bilinguismo può aggravare il disturbo?

Nel tentare di formulare una risposta a questi due interrogativi sulla base dei dati finora disponibili, dobbiamo premettere che la ricerca empirica su questo tema risulta ancora piuttosto esigua, perché (come avremo modo di approfondire nel § 3) vi sono oggettive criticità nella valutazione diagnostica di soggetti bilingui. Di conseguenza, allo stato attuale, la prevalenza della dislessia nei soggetti bilingui risulta di gran lunga inferiore rispetto alle attese (Everatt, Reid, Elbeheri 2013). Possiamo però formulare alcune considerazioni generali.

Per quanto riguarda il primo interrogativo, sulla base dei dati al momento disponibili, sembra valere il principio, formulato anche nella *Linguistic Coding Differences Hypothesis* di Sparks e colleghi (riformulata più di recente da Ganshow, Sparks, Javorsky 1998), per cui nei soggetti plurilingui con disturbi linguistici le aree di fragilità riscontrabili in una lingua tendono a ripresentarsi anche nelle altre lingue acquisite. Ad esempio, un soggetto con un deficit nella consapevolezza fonologica in L1 presenta elementi di fragilità nella stessa area anche in L2. Come abbiamo evidenziato sopra, tuttavia, le manifestazioni di queste fragilità, possono variare a seconda delle caratteristiche specifiche della L1 e della L2.

Questa tendenza è ampiamente confermata dagli studi cross-linguistici su altri disturbi, spesso connessi alla dislessia, come il disturbo specifico del linguaggio (si vedano, ad esempio, sull'italiano Cipriani et al. 1991; Bortolini et al. 2006; sull'inglese Rice, Wexler, Hershberger 1998; Leonard 2014; sul francese Paradis, Crago 2001; Hamann 2006). Anche nel caso di lingue affini, come l'italiano e lo spagnolo, si sono osservate manifestazioni leggermente diverse per lo stesso disturbo. Per quanto riguarda la morfosintassi, ad esempio, i bambini ispanofoni tendono a sostituire i clitici e gli articoli con altre forme non appropriate, mentre i coetanei italiani tendano ad omettere queste forme (Gutiérrez-Clellan, Restrepo, Simón-Cereijido 2006). È stato suggerito che i comportamenti linguistici non coincidenti dei soggetti con un disturbo del linguaggio italiani e spagnoli dipendano in parte dalle diverse proprietà prosodiche delle due lingue (Leonard 2014). A differenza dello spagnolo, infatti, in italiano la distinzione tra sillabe forti e deboli non è molto marcata, e questo rende poco salienti percettivamente sia i pronomi clitici sia gli articoli. Il bambino italiano faticherebbe quindi a identificare e analizzare questi elementi morfosintattici, e tenderebbe dunque ad ometterli.

In riferimento al secondo interrogativo, ossia se la condizione di bilinguismo possa aggravare un disturbo linguistico, disponiamo al momento di dati convincenti soprattutto per quanto riguarda il disturbo del linguaggio. Gli studi sembrano indicare che non vi siano differenze significative nel profilo linguistico dei bambini bilingui con questo disturbo rispetto a quello dei coetanei monolingui con lo stesso disturbo. In altri termini, il disturbo appare del tutto indipendente dalla condizione di bilinguismo (Crescentini, Marini, Fabbro 2012).

Per quanto riguarda nello specifico la dislessia, le ricerche empiriche sulle relazioni di causa-effetto tra gravità del disturbo e condizione di bilinguismo sono piuttosto esigue. Sappiamo però che esiste una forte comorbilità tra disturbo del linguaggio e dislessia, tale per cui c'è un'alta presenza sia di disturbi del linguaggio pregressi tra i bambini identificati come dislessici (fino al 63% dei casi) sia di disturbi di lettura nei bambini a cui era stato originariamente diagnosticato un disturbo del linguaggio (fino all'85% dei casi – per una disamina della letteratura scientifica in merito rimandiamo a Dispraldo 2014). È lecito quindi estendere anche alla dislessia l'ipotesi secondo cui i disturbi linguistici non siano di per sé aggravati dalla condizione di bilinguismo.

Vale la pena citare a questo proposito le ricerche di Linda Siegel, Professore Emerito presso University of British Columbia, le quali suggeriscono che in alcuni contesti il bilinguismo possa addirittura costituire un vantaggio per i soggetti con dislessia. In uno studio pionieristico (Da Fontoura, Siegel 1995), fu coinvolto un gruppo di bambini canadesi di età compresa tra 9 e 12 anni che avevano il portoghese come L1 e una competenza in inglese acquisita solo all'ingresso nella scuola (a partire dai 5 anni). Ai fini della ricerca, considerata l'assenza di campioni normativi per l'inglese L2, furono ritenuti

potenziali dislessici i bambini bilingui che ottenevano risultati inferiori al 25° percentile nei test di lettura di parole e pseudoparole. Il campione di bilingui fu quindi suddiviso in due gruppi sperimentali, bilingui con e senza dislessia. Lo studio si avvalse poi di due gruppi di controllo, costituiti da monolingui anglofoni con e senza dislessia. Ai quattro gruppi furono somministrati svariati test per la rilevazione di competenze nel riconoscimento di parole, nella decodifica e nello *spelling* in lingua inglese. Lo studio fu poi replicato con un gruppo di bambini con arabo come L1 (Abu Rabia, Siegel 2002) e un gruppo con italiano come L1 (D'Angiulli, Siegel, Serra 2002).

I dati raccolti nei tre studi hanno condotto a due risultati interessanti: da una parte, i bilingui senza dislessia hanno ottenuto mediamente risultati migliori dei monolingui dislessici; dall'altra, tra i dislessici, i bilingui hanno avuto una prestazione migliore dei monolingui con lo stesso disturbo. Ulteriori conferme sembrano provenire anche da studi successivi dello stesso gruppo di ricerca (per una sintesi si veda Siegel 2016), per cui

> Many dyslexics, although clearly dyslexic in English, demonstrated better reading, spelling, phonological, and syntactic awareness skills than monolingual English L1 dyslexics. It is as if exposure to a first language different from English helps dyslexic children develop advanced language skills, which then transfer to learning to read and spell in English […] In certain circumstances, we conclude that bilingualism is beneficial for dyslexics. In contrast to the idea that the language problems of dyslexics may interfere with language learnings in an EAL situation, we have shown that there are situations in which bilingualism may provide an advantage for dyslexics. (Siegel 2016, 145)

Nel rispondere al secondo interrogativo, quindi, possiamo affermare che la condizione di bilinguismo non costituisce di per sé un'aggravante della dislessia, e potrebbe rappresentare addirittura un vantaggio. È opportuno, tuttavia, ricordare che i dati proposti da Siegel si riferiscono al contesto socio-educativo canadese, che prevede da una parte corsi di mantenimento linguistico e alfabetizzazione nella L1 e dall'altra programmi di alfabetizzazione in inglese L2 che includono un lavoro mirato su quelli che la ricerca ha individuato come requisiti essenziali per lo sviluppo della lettoscrittura (abilità metafonologiche, riconoscimento di parole, strategie di comprensione del testo ecc.).

Nonostante, quindi, la dislessia di per sé non dipenda dalla qualità dell'istruzione ricevuta,[1] nel contesto di L2 l'ambiente socio-educativo rappresenta una variabile significativa per far emergere i vantaggi del bilinguismo.

1 Cf. la definizione di dislessia fornita dall'*International Dyslexia Association*: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/ (2018-06-23).
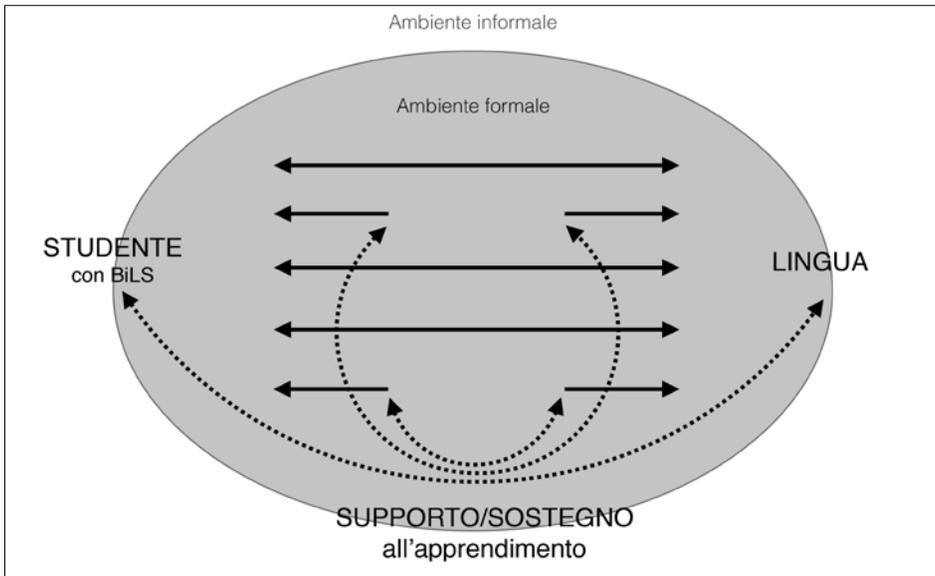
Figura 1. Il modello dell'accessibilità glottodidattica

2 Il contesto di L2

Nel contesto dell'italiano come L2 eseguire una valutazione clinica della dislessia è particolarmente difficile a causa di criticità contestuali che rendono necessario precisare, innanzitutto, a quale tipo di bilinguismo si fa riferimento e, in secondo luogo, quali modalità di rilevazione si mettono in atto.

L'Italia è solo apparentemente un Paese monolingue. A livello legislativo esistono territori con due o più lingue ufficiali, oltre a un certo numero di lingue minoritarie che vengono tutelate in attuazione dell'art. 6 della Costituzione Italiana. A ciò si aggiunge una larga diffusione del dialetto che, in alcune aree, funge tuttora da strumento della comunicazione quotidiana. Questo plurilinguismo diffuso, che caratterizza da sempre il nostro Paese, ha conosciuto solo in epoca relativamente recente un 'livellamento/appiattimento' verso l'italiano utilizzato dai mass media e si può dire che solo le generazioni più giovani siano monolingui.

Quando si parla di plurilinguismo e disturbi dell'apprendimento non si pensa, pertanto, alla situazione di italiani bilingui 'per tradizione', bensì alla condizione di chi impara l'italiano come lingua non materna e 'somma' alle difficoltà naturali dell'acquisizione di una L2 gli ostacoli frapposti dal disturbo.

Ogni contesto di L2 presenta delle caratteristiche uniche e questo rende difficilmente generalizzabili le ricerche e le soluzioni adottate in altri Paesi, anche se il loro studio può chiaramente fornire utili piste di ricerca. Per esplorare il contesto di apprendimento dell'italiano L2 partiamo dagli elementi costitutivi del modello dell'accessibilità glottodidattica proposto da Daloiso e Melero Rodríguez (Daloiso 2016b, 211) e riportato nella figura 1, già oggetto di indagine in Celentin 2016.

Il contesto italiano si presenta come particolarmente complesso, rispetto a quello di altre nazioni, e le cause sono da ricercare in fattori diversi.

Innanzitutto le L1 di partenza sono molto numerose (al 31 dicembre 2014 i dati ISTAT registravano 198 nazionalità presenti), anche se il rumeno è la L1 più comune tra gli stranieri residenti in Italia (21,9% della popolazione straniera di 6 anni e più), seguita dall'arabo (13,1%), l'albanese (10,5%) e lo spagnolo (7%).[2]

In secondo luogo accade spesso che nelle famiglie le L1 presenti siano più di una in quanto sono in aumento i matrimoni misti, fra stranieri o fra stranieri e italiani. Sempre secondo le fonti ISTAT, dal 1996 al 2012 in Italia il numero dei matrimoni misti è più che raddoppiato passando da 9.875 a 20.764 unità. Nel 78,7% dei casi matrimoni misti interessano unioni coniugali fra un uomo italiano e una donna straniera, un tipo di unione che dal 1996 al 2012 è aumentato del 125,3%, mentre il numero dei matrimoni misti con sposo straniero ha avuto un incremento più contenuto (+68,8%). Il radicamento in Italia di una popolazione immigrata in fasce di età giovane spiega l'aumento del numero di matrimoni tra stranieri (+370,3%).

Varia inoltre enormemente l'età della prima esposizione all'italiano. Se ormai si parla di ampie fasce di stranieri di seconda generazione per cui l'italiano è la L1 (la 5° lingua materna dichiarata dagli stranieri di 6 anni e più è l'italiano e tra i minorenni uno su quattro è di madrelingua italiana, dati ISTAT), bisogna sempre tener presente che solo il 55,8% della popolazione straniera di età fra i 6 e i 10 anni dichiara che parlava l'italiano (insieme ad un'eventuale altra lingua) prima di andare a scuola, e che questa percentuale decresce sensibilmente nelle classi di età successive (11-15enni: 34,3%; 16-20enni: 13%; 21 e oltre: meno del 2%).

2.1 La lingua

La lingua italiana, che per gli studenti oggetto d'indagine è L2 (anche se con gradi diversi di 'familiarità', si veda Celentin 2016, 293), ha delle caratteristiche legate alla sua natura e alla sua evoluzione storica. Queste

2 I dati provengono dall'*Indagine sulle diversità linguistiche tra i cittadini stranieri nell'anno 2011-2012* condotta nell'ambito di una convenzione fra ISTAT e Ministero dell'Interno, `http://www.istat.it/it/archivio/129285` (2018-06-12).

caratteristiche possono renderne più o meno semplice l'apprendimento, senza voler però generalizzare un percorso che è sempre fortemente influenzato dalle altre variabili del modello e, da non dimenticare, dalla o dalle L1 dell'apprendente.

L'italiano ha un alto grado di trasparenza ortografica e questo facilita la conversione grafema-fonema nella lettura, anche se la corrispondenza fra simboli e suoni non è perfetta come avviene invece in altre lingue. Questa caratteristica avvantaggia maggiormente gli stranieri già alfabetizzati provenienti da lingue altrettanto trasparenti che possono generalizzare un meccanismo già acquisito, ma in generale è un tratto che semplifica l'apprendimento per tutti gli stranieri visto che, possedendo una quantità di lessico limitata, tendono ad impiegare per la decodifica prevalentemente la via fonologica.

L'italiano è una lingua alfabetica con progressione da sinistra a destra; questo facilita gli allievi alfabetizzati in L1 che provengono da lingue europee ma può creare problemi di rappresentazione per gli arabofoni (progressione da destra a sinistra), per i cinesi (scrittura logografica) o per i giapponesi (scrittura mista alfabetica e ideogrammatica e progressione dall'alto in basso).

In italiano il maiuscolo ha scopo distintivo ed individua i nomi propri e l'inizio di frase; l'uso della maiuscola differisce in alcune lingue europee (ad esempio nel tedesco individua tutti i sostantivi) ma in alcune lingue, come l'arabo, non esiste distinzione fra maiuscole e minuscole, quindi possono esservi dei problemi nell'acquisizione della corretta ortografia della frase (punto fermo e maiuscolo nell'inizio della frase successiva).

2.2 Lo studente

Lo studente di L2 presenta un numero alto di variabili che rendono il suo profilo difficilmente standardizzabile.

L'età e le modalità di arrivo in Italia permettono di valutare il tempo di esposizione alla L2 e le possibilità di mantenimento della L1. Infatti, i bambini arrivati con i flussi migratori sono generalmente esposti all'italiano L2 solo con l'ingresso alla scuola dell'infanzia ma più facilmente mantengono la L1, mentre nei matrimoni misti c'è una maggiore esposizione all'italiano fin da subito ma c'è il rischio di perdita della lingua minoritaria o di svilupparne una competenza solo passiva. I bambini adottati, invece, spesso perdono la L1 e il bilinguismo.

Una variabile molto importante è la L1 del soggetto, che va presa in considerazione sia per le sue caratteristiche tipologiche (e quindi la distanza rispetto all'italiano) sia per il livello di padronanza che ne ha lo studente.

Altri elementi importanti da valutare sono la scolarizzazione, che va considerata in termini di momento d'ingresso nel percorso scolastico, durata
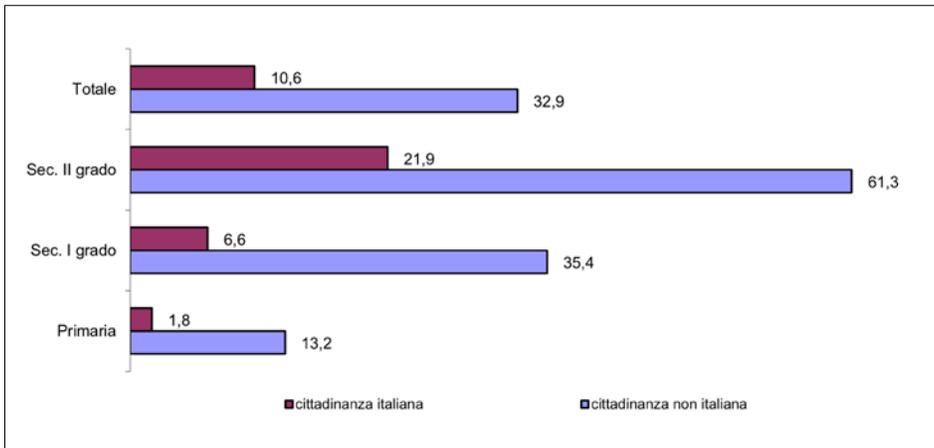
Figura 2. Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine scuola, valori percentuali su 100 alunni (MIUR 2017)

e continuità, e la condizione familiare, in quanto per calcolare l'indice di esposizione alla L2 è necessario anche valutare con chi l'allievo parla la L2, per quanto tempo, di quali argomenti e quali varietà di padroneggia.

Per finire, non vanno ovviamente sottovalutate le caratteristiche cognitive e comportamentali, come per qualsiasi altro studente ma, nel caso specifico, bisogna tenere in considerazione che queste caratteristiche potrebbero aver subito modifiche in seguito al percorso migratorio.

2.3 Il supporto/sostegno all'apprendimento (la metodologia)

La metodologia didattica utilizzata può incidere profondamente sul grado e sulla velocità di apprendimento della L2. L'insegnamento della L2 necessita di competenze metodologiche particolari, diverse da quelle dell'insegnamento della L1 e anche della LS, e pare che finalmente questo statuto sia stato riconosciuto in Italia, attraverso la creazione di un'apposita classe di concorso con la Legge 107/2015.

La L2 non è e non può essere solo una materia scolastica: è il veicolo attraverso il quale passa l'insegnamento di tutte le discipline e lo studente, perciò, necessita di essere sostenuto dapprima nell'acquisizione delle competenze BICS (lingua della comunicazione interpersonale) e, successivamente, nell'affinamento della padronanza linguistica nei compiti di studio (CALP, secondo la dicotomia di Cummins). Di questo passaggio si è evinta l'urgenza solo di recente, in particolar modo leggendo le statistiche sul successo scolastico degli allievi stranieri, in cui si osserva che anche

gli allievi stranieri di 2° generazione (e quindi, in teoria, italofoni) tendono comunque sempre ad avere risultati peggiori rispetto ai coetanei italofoni, come si può vedere nella figura 2.

Se l'italiano è veicolo di tutti gli insegnamenti, è anche vero che tutte le discipline veicolano l'italiano e quindi, per estensione, tutti gli insegnanti sono anche insegnanti di lingua. È fondamentale che anche la loro metodologia didattica sia improntata alla facilitazione e alla progressione per sostenere l'apprendimento della L2 da parte degli allievi allofoni (si veda a questo proposito il documento Conseil de l'Europe 2015).

2.4 L'ambiente formale (la scuola)

Come si evince dalla figura 2 la scuola è un contesto che rimane problematico per gli allievi stranieri, visto l'alto tasso di difficoltà e di insuccesso che essi riportano. Il divario tra allievi stranieri e nativi nei tassi di promozione e di abbandono scolastico rimane costante e questo indica chiaramente che il contesto scolastico formale è più ostico per l'esercizio e lo sviluppo delle performance in L2 rispetto all'ambiente informale, dove invece sembra che gli stranieri riescano ad interagire con maggiore successo.

Per capire meglio la situazione, oltre agli indici di 'bocciatura', è importante andare a considerare anche altri fattori che possono rivelare il disagio degli studenti stranieri a scuola.

Lo studio di Moro (1998) condotto in Francia ha rilevato che i bambini autoctoni hanno indici di difficoltà scolastiche mediamente più bassi dei figli di immigrati, includendo nella voce «difficoltà scolastiche» anche, ma non solo, la bocciatura. Nella tabella 1 vediamo che ad essere interessate sono anche categorie come «difficoltà di adattamento a scuola» (da imputare probabilmente anche diversi *script* culturali nell'intendere le routine scolastiche e le richieste del sistema scolastico), «problemi di comportamento» (in parte sicuramente causati dalla difficoltà di gestire le relazioni e i bisogni in una L2 che non si padroneggia) e «relazioni tra scuola e famiglia» (legate a diversi fattori, come la scarsa o nulla conoscenza della L2 da parte dei genitori e le diverse responsabilità attribuite agli attori educativi nei Paesi d'origine delle famiglie).

Tabella 1. Differenza nelle difficoltà scolastiche di bambini autoctoni e figli di immigrati (Moro 1998)

Difficoltà scolastiche	Bambini autoctoni (%)	Figli di immigrati (%)
Difficoltà di adattamento a scuola	11,6	38,4
Problemi di comportamento	11,8	30,8
Ritardo nella lettura	23,5	38,4
Ritardo nella scrittura	17,6	26,9
Ritardo nel calcolo	23,5	50,0
Tasso di bocciatura	11,7	42,3
Relazioni tra scuola e famiglia	61,1	19,2

Nel considerare l'ambiente scolastico italiano è necessario prendere in considerazione anche le politiche di inclusione scolastica che in Italia sono sempre state all'avanguardia, in particolar modo per quanto riguarda l'handicap (Legge-quadro n. 104 del 1992 «Per l'assistenza, l'inclusione sociale e i diritti delle persone con disabilità») e che anche nei confronti degli allievi stranieri ha sempre dimostrato sensibilità e apertura, pur se non sempre immediata spendibilità operativa. Le recenti indicazioni, diffuse attraverso la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», includono a chiare lettere gli allievi stranieri nell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), definiti come «svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse».

2.5 L'ambiente informale (casa e società)

Ai fini della 'valutazione' della competenza linguistica di un parlante e quindi della definizione della natura del suo bi/plurilinguismo è essenziale fare luce sul contesto di acquisizione delle lingue stesse.

Come si accennerà in sede di conclusioni, è fondamentale poter indagare sul ruolo posseduto dalle lingue in ambito familiare e nell'ambito della comunità: la L1 è dominante in casa? La L1 ha un supporto comunitario? In casa si parlano L1 e L2, oppure vi sono due L1, cioè i genitori non sono italiani e hanno L1 differenti? Chi parla la L1 o la L2 con il soggetto dell'indagine?

Oltre alle relazioni che intercorrono fra L1 e L2 (ed eventuali L3 o altre L1) in contesto familiare e sociale, è importante determinare la quantità e la qualità dell'input linguistico che il soggetto riceve.

Affinché ci possa infatti essere un'adeguata progressione in L2 è essenziale che sia stato raggiunto un sufficiente sviluppo cognitivo anche tramite la L1 come evidenziato da Cummins (per una riflessione su italiano

L2, BiLs e teorie di Cummins rimandiamo a Celentin 2016). Sono infatti l'educazione e l'istruzione informale a casa a predire lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino e quindi il suo rendimento scolastico. I bambini che non ricevono educazione e istruzione formale in L1 partono svantaggiati (Shany, Geva 2012, studio condotto su bambini etiopi immigrati in Israele prima dei 2 anni). In particolare si è notato che non è sufficiente che i bambini imparino solo la L1 della comunicazione, dovrebbero anche saper usare la L1 in vari registri, avere un lessico anche scolastico in L1 ed essere avvicinati all'alfabetizzazione anche in L1.

Numerose ricerche (Lightbown, Spada 2013, 32) dimostrano infatti che i maggiori progressi in L2 sono quelli ottenuti da soggetti che, in ambito domestico o comunque informale, sono esposti ad un input linguistico con il quale possono interagire e adeguato al loro livello di comprensione anche se questo avviene in L1. Per determinare questa incidenza si parla di determinazione dell'indice cumulativo che permette di definire meglio il profilo dell'esposizione linguistica, in aggiunta alla determinazione dell'indice tradizionale.[3]

È importante considerare che la scelta della lingua da utilizzare in contesto domestico e/o etnico-sociale influisce sulla possibilità di condividere l'intimità legata a momenti importanti: per la crescita equilibrata del bambino e per l'armonia familiare è fondamentale che questa condivisione avvenga in una lingua in cui gli adulti di riferimento si sentono competenti e a proprio agio.[4]

Ovviamente, specialmente in età adolescenziale, il soggetto potrebbe rifiutare la lingua della famiglia o del gruppo etnico perché teme di venire altrimenti messo ai margini dal gruppo dei pari a cui ambisce appartenere e in cui vuole mimetizzarsi. Incidono ovviamente in questo processo di identificazione versus disconoscimento il ruolo sociale giocato dalla L2 e il grado di riconoscimento che la stessa ha nell'ambiente in cui il soggetto vive, ma anche il progetto migratorio dei genitori, così come viene trasmesso al figlio e da questi percepito. È chiaro che la convinzione di

3 Con 'indice tradizionale' ci si riferisce alla lunghezza totale dell'esposizione alla L2 che il bambino ha avuto nel tempo e viene generalmente calcolato sottraendo all'età cronologica del bambino l'età della prima esposizione alla L2. L''indice cumulativo' fornisce invece una misura più precisa dell'effettiva esposizione alla L2, considerando altri fattori come: (i) qual è la lingua parlata da genitori, fratelli e parenti al bambino e in quale quantità, (ii) se il bambino ha frequentato l'asilo nido, (iii) quale lingua viene utilizzata durante le vacanze, (iv) se guarda la televisione o segue altre attività legate alla dimensione orale e in quale lingua (tratto da Vender et. al. 2012, 5).

4 Da uno studio condotto da Vender et al. (2012) (`http://www.bilinguismoconta.it`) su un campione sperimentale di 160 bambini con i marcatori clinici per il disturbo del linguaggio in italiano, di cui 120 bilingui e 40 monolingui italiani, è risultato che i bambini arabi sono meno esposti all'italiano, sia secondo l'indice cumulativo che quello tradizionale, ma che sono quelli le cui famiglie tendono a mantenere maggiormente la L1, al contrario di albanesi e rumeni.

essere 'di transito' in un Paese non motiva all'apprendimento della L2 ivi parlata, anche se questa transitorietà si tramuta in permanenza forzata o in una partenza costantemente rimandata.[5]

Meriterebbe poi un approfondimento che esula dalle intenzioni della nostra trattazione la condizione di profonda variabilità diastratica presente sul territorio italiano, per cui, mentre in ambiente scolastico e culturale è di rigore l'uso dell'italiano neo-standard (fatti salvi i casi di tutela delle minoranze linguistiche di cui in *incipit* del § 2), nell'ambiente di lavoro e di socializzazione vige l'italiano regionale se non il dialetto, in particolare in molte regioni italiane. Spesso quindi il presunto 'italiano L2' appreso per strada non trova impiego fra le mura scolastiche, la cui lingua rischia di diventare LS per alcuni allievi che a casa parlano la loro L1 e con gli amici il dialetto.

3 La valutazione diagnostica in contesto di L2: aspetti clinico-linguistici

Nell'affrontare un tema complesso come la valutazione clinica è opportuno premettere che, sebbene esistano molti test che contengono il termine 'dislessia' nel titolo, in realtà non è possibile pervenire ad una diagnosi di dislessia a partire dalla somministrazione di un unico test. Il percorso diagnostico, infatti, include numerose tappe, quali la sintesi anamnestica, una visita neurologica che escluda deficit neurosensoriali, una valutazione intellettiva che escluda un ritardo cognitivo e misuri il quoziente intellettivo verbale e non verbale, la valutazione linguistica e degli apprendimenti (lettura, scrittura, calcolo, comprensione del testo ecc.) ed infine la valutazione della memoria di lavoro, dell'attenzione, delle abilità visuo-motorie ed eventuali correlati emotivi che possono influenzare l'esito delle prestazioni scolastiche (Termine et al. 2016).

La realizzazione di questo percorso diagnostico con soggetti bilingui presenta perlomeno due criticità: la disponibilità degli strumenti di valutazione e l'affidabilità dei risultati. Per quanto riguarda il primo punto, ad oggi sono disponibili test diagnostici solo per alcune lingue, in genere le più diffuse; ciò rappresenta un problema rilevante quando la L1 del soggetto non rientra – come spesso accade – tra le lingue più diffuse o più

5 Non ci sembra fuori luogo citare un passaggio tratto da Sala e Massariello Merzagora (2008, 228) in riferimento all'emigrazione italiana in Germania «Inoltre, gli italiani conducevano volutamente una vita morigerata e ritirata. Al principio chi emigrava non pensava di stabilirsi definitivamente all'estero: cercava quindi di spendere il meno possibile, al fine di sostenere i famigliari rimasti in patria – la cui lontananza era dolorosissima – e di accumulare risparmi, in regola per acquistare una casa nel luogo di origine. L'emigrato italiano tardava ad apprendere il tedesco, se non negli elementi essenziali, credendo di non doversene servire a lungo. Molti effettivamente tornarono in patria, moltissimi però rimasero e trassero grande danno dal proprio prolungato stato di provvisorietà».

studiate in ambito clinico-linguistico (si pensi ad esempio alle lingue africane e indiane). La questione non è risolvibile con una semplice traduzione degli attuali test disponibili per l'inglese o per altre lingue diffuse. Come si è visto nel paragrafo 1, poiché le proprietà di una data lingua possono incidere sulle performance di lettura in termini di fluenza ed accuratezza, vanno costruiti test specificamente tarati sulle proprietà della lingua oggetto di valutazione (Elbeheri, Everatt 2016).

Per quanto riguarda la seconda criticità, un qualsiasi test diagnostico, per essere valido, va standardizzato rispetto ad un campione normativo. Nel caso di soggetti bilingui, però, la questione è più complessa, perché va tenuto conto del fatto che la competenza linguistica di un bilingue non è semplicemente la somma della competenza di due parlanti monolingui. Inoltre, le tappe di sviluppo linguistico in condizione di bilinguismo sono peculiari e vanno tenute in considerazione (cf. Grosjean, Li 2013). Pertanto, l'interpretazione dei risultati di test linguistici somministrati nella L1, e a maggior ragione nella L2 del soggetto, va comunque affrontata con cautela.

Al momento, la scelta clinica più diffusa consiste nella somministrazione del test nella L2 (anche in virtù della difficoltà di reperire strumenti standardizzati nella L1). Questa tendenza, tuttavia, può condurre a falsi positivi legati da una parte al fatto che il test è pensato per nativi, e quindi non è normato sulla base delle traiettorie di sviluppo degli apprendenti di L2, e dall'altra al fatto che durante la somministrazione possono emergere ulteriori complicazioni legate alla difficoltà di comprensione delle consegne.

A conferma di queste considerazioni, una recente ricerca condotta da Grech (2011) su soggetti bilingui inglese-maltese ha rilevato che la somministrazione della batteria NARA (*Neale Analysis of Reading Ability*), pensata per nativi inglesi, produceva risultati diversi a seconda del retroterra linguistico dei soggetti bilingui: i bambini che avevano il maltese come lingua dominante ottenevano mediamente punteggi pari a quelli ottenuti da bambini di madrelingua inglese di almeno tre anni più piccoli. La valutazione diagnostica di soggetti bilingui, quindi, deve necessariamente tenere conto del loro retroterra linguistico, in modo da evitare che le traiettorie e i tempi di sviluppo della L2 siano confusi con un disturbo/ritardo linguistico.

Allo stato attuale siamo ancora molto distanti dalla costruzione di protocolli standardizzati per la valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Tuttavia, dalla ricerca clinico-linguistica internazionale provengono alcune riflessioni e piste di lavoro di grande interesse. Poiché l'iter diagnostico per la dislessia prevede che vengano testate sia le abilità verbali sia quelle non verbali, va chiaramente mantenuta questa distinzione anche nella valutazione clinica in contesto di L2.

Per quanto concerne le abilità non verbali, sono già in uso alcune batterie di test standardizzati, tra cui il *Comprehensive Test for Non-Verbal Intelligence* e lo *Universal Nonverbal Intelligence Test* (per una descrizione: Naglieri, Goldstein 2009). Di particolare interesse è la *Wechsler Non-Verbal*

Scale of Ability (WNV), che è stata elaborata per «culturally and linguistically diverse groups» (Naglieri, Brunnert 2009, 315). Questa batteria di test fornisce una scala globale del quoziente intellettivo basata su sub-test adattati da altre batterie Wechsler (es. matrici, assemblaggio di oggetti, riordino di storie per immagini, *span* spaziale). La somministrazione della WNV segue un protocollo molto rigido, con un'attenzione particolare alla comprensibilità delle consegne. Le istruzioni, infatti, vengono fornite in forma iconica, attraverso sequenze di immagini esemplificatrici, accompagnate da un'accurata selezione di gesti e una serie di consegne verbali essenziali disponibili in più lingue (inglese, francese, spagnolo, cinese, tedesco e olandese).

Più complessa appare la valutazione diagnostica delle abilità verbali, considerata l'incidenza che può avere la variabile della lingua (cf. § 1). In generale, sarebbe auspicabile che la valutazione clinica fosse condotta nella L1 del soggetto bilingue, qualora sussistano alcune condizioni (es. tempo di esposizione e alfabetizzazione in L1). Si tratta, tuttavia, di una strada spesso non percorribile, considerata la varietà di lingue d'origine degli apprendenti di L2 in Italia. Risulta necessario in alcuni casi percorrere vie alternative, che la ricerca clinico-linguistica sta iniziando a sperimentare.

Tra le abilità fondamentali da rilevare per la diagnosi di dislessia vi sono la decodifica e la consapevolezza fonologica. Per quanto riguarda la prima, sappiamo che la capacità di decodificare stringhe di lettere è un aspetto che viene sempre misurato nei test per la diagnosi di dislessia; in particolare, assume un ruolo centrale la capacità di lettura di pseudoparole, che viene tradizionalmente utilizzata come misura della memoria fonologica a breve termine. L'uso di liste di parole e pseudoparole per la valutazione clinica nel contesto di L2 è stato tuttavia criticato, in quanto in entrambi i casi il soggetto deve decodificare stringhe di lettere che ricalcano combinazioni possibili nella lingua oggetto di valutazione; i risultati di questi test, quindi, possono essere influenzati dal grado di contatto del soggetto con una determinata ortografia (Elbeheri, Everatt 2016).

Per cercare di superare questi ostacoli, Elbro, Daugaard e Gellert (2012) propongono una valutazione dinamica dell'abilità di decodifica che non si basa, come di norma avviene, sul riconoscimento 'qui ed ora' di liste di parole e pseudoparole, bensì sul grado di apprendimento di *pattern* ortografici inesistenti ma compatibili con una o più lingue. Al soggetto vengono dunque insegnati una serie di *pattern* ortografici, che dovrà cercare di memorizzare; nelle sedute successive, vengono proposte attività di rilevazione periodica del grado di apprendimento. In questo modo si può cercare di rilevare le difficoltà di decodifica prescindendo dal grado di alfabetizzazione del soggetto in L1 o L2.

Per quanto riguarda invece la consapevolezza fonologica, gli studi di matrice anglosassone hanno confermato l'esistenza di una relazione diretta tra problemi di decodifica e sottostanti limitazioni nell'abilità metafonologica (per una sintesi, si vedano Snowling 2000; Gillon 2004). Risul-

tati analoghi provengono da studi cross-linguistici riguardanti sia lingue con script latino (per una sintesi, Brunswick, McDougall, Davies 2010) sia lingue che utilizzano script o sistemi di scrittura diversi (ad esempio, per l'arabo si vedano Elbeheri, Everatt 2007; per il cinese Jin e Piccioni in questo numero della rivista *EL.LE*). La rilevazione della consapevolezza fonologica in L2 può dunque costituire un elemento discriminante per distinguere tra difficoltà di lettura dovute ad un disturbo e difficoltà più generali legate all'apprendimento del sistema ortografico della L2, che può essere molto diverso da quello della L1 del soggetto.

Allo stato attuale, la tendenza è quella di utilizzare con i soggetti bilingui gli stessi test sulla consapevolezza fonologica in L2 generalmente somministrati ai parlanti nativi. Andrebbe, tuttavia, avviata una riflessione analoga a quella proposta sopra per l'abilità di decodifica, in quanto il grado e il tempo di esposizione ad una determinata lingua costituiscono una variabile-chiave per lo sviluppo della capacità di analizzarne la struttura sonora. Anche in questo caso sarebbe fondamentale ideare procedure di valutazione dinamica associate ad un programma di potenziamento metafonologico ad hoc, in modo da poter valutare il grado di maturazione della consapevolezza fonologica in L2, tenendo presenti le attuali conoscenze sullo sviluppo fonetico-fonologico tipico nell'acquisizione dell'italiano L2 (per un approfondimento: Zmarich, Pinton, Lena 2014).

Considerata la forte correlazione tra dislessia e disturbo del linguaggio pregresso, una delle sfide maggiori per il futuro della ricerca clinico-linguistica sarà l'identificazione tempestiva di disturbi del linguaggio e di apprendimento primari in contesto di L2. Alla luce delle oggettive difficoltà nel distinguere tra disturbo specifico e insufficiente apprendimento della L2, le proposte avanzate in ambito clinico-linguistico (per una disamina: Patrocinio, Schindler 2014) convengono sulla necessità di coniugare l'utilizzo di test standardizzati, che possono aiutare in prima battuta ad escludere deficit intellettivi e sensoriali, con strumenti per la raccolta di dati linguistici di carattere qualitativo e longitudinale, come diari, schede di osservazione e questionari per genitori, che consentano di tracciare la biografia linguistica del bambino tenendo presenti variabili contestuali essenziali, come il grado e il tempo di esposizione alla L2, i comportamenti del bambino e i suoi usi linguistici. Uno strumento interessante, ad esempio, è l'*Alberta Language & Development Questionnaire* elaborato da Paradis, Genesee e Crago (2011), che si rivolge ai genitori di bambini bilingui consecutivi e consente di raccogliere informazioni sulle loro eventuali difficoltà di linguaggio indipendentemente dalla lingua d'origine. Il questionario è stato validato per bambini di un'età media di 69 mesi e un tempo minimo di esposizione alla L2 pari a 18 mesi.

4 La valutazione diagnostica in contesto di L2: aspetti interculturali

Nel paragrafo precedente abbiamo concentrato l'attenzione sugli aspetti prettamente clinico-linguistici che si dovrebbero considerare nella costruzione di un iter diagnostico per un apprendente bilingue. La valutazione diagnostica, tuttavia, si inserisce sempre all'interno di un preciso contesto culturale, composto da modelli, valori e concezioni che possono non essere condivise nella cultura d'origine di un apprendente straniero con dislessia. In Italia, in particolare, l'iter diagnostico implica il coinvolgimento del personale sanitario e si va quindi a toccare l'ambito culturalmente molto sensibile della dicotomia salute/non salute. Diventa perciò necessario addentrarsi nella comprensione del valore attribuito al concetto di malattia nelle diverse culture (Biondi, Zappalà 2014).

Avvertendo la necessità di inquadrare la percezione della sofferenza in un ambito più ampio di quello strettamente medico, la cosiddetta «Scuola di Harvard» (Kleinmann, Eisenberg e Good), attorno al 1970, getta le basi per una riflessione di stampo sociologico distinguendo fra *disease* (patologia), *illness* (esperienza di malattia) e *sickness* (relazioni sociali nella malattia). *Disease* è il punto di vista di chi cura e si riferisce alla anormalità nella struttura o nella funzione degli organi o dei sistemi di organi, *illness* è invece l'esperienza di sofferenza e il significato che assume per chi la vive in prima persona, in sostanza è il processo attraverso cui la patologia entra nella coscienza individuale. *Sickness* è il processo di produzione sociale delle patologie, ovvero la pratica attraverso la quale i segni comportamentali e biologici preoccupanti vengono investiti di significati socialmente riconoscibili; è il procedimento sociale di traduzione dei segni in sintomi.[6]

Nella medicina occidentale (biomedicina) la salute è concepita come assenza di malattia e si tende ad agire tramite criteri quantitativi, mentre nel 1948 l'OMS la definisce come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non soltanto assenza di malattia»[7] volgendo maggiormente lo sguardo agli aspetti qualitativi.

6 *Sickness* è un concetto molto vasto che arriva ad abbracciare anche aspetti legali. Si pensi alla ridefinizione della silicosi in correlazione alla nascita dei movimenti sindacali: si passò dalla silicosi intesa come 'asma del minatore', imputabile alle sue malsane abitudini (alcool e sigarette), alla silicosi come malattia professionale, dovuta all'estrazione industriale di carbone. Un altro esempio, se si vuole in direzione opposta, è la 'consacrazione' a sciamano di persone epilettiche che avviene in molte comunità artiche, perché la crisi epilettica viene considerata come la manifestazione della vocazione e quindi le sofferenze attraverso cui il 'prescelto' passa altro non sono che il cammino iniziatico.

7 Organizzazione Mondiale della Sanità (1948). *Costituzione dell' Organizzazione mondiale della Sanità*. https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19460131/200906250000/0.810.1.pdf (2018-06-23).

4.1 Il modello culturale dell'evento 'salute/malattia'

Per cercare di comprendere le diverse concezioni di 'malattia' è necessario dotarsi di schemi interpretativi dei modelli culturali (Balboni, Caon 2015, 35) e individuare quindi dei criteri di analisi dell'evento malattia.

Una linea di demarcazione abbastanza netta nella classificazione della 'malattia' è la contrapposizione fra *collettivismo/individualismo* che determina la diversa gestione della comunicazione della malattia e della sua presa in carico. Il collettivismo caratterizza maggiormente le comunità arcaiche nelle quali la tradizione medica è l'unica risorsa cui attingere, spesso veicolata da uno stregone o sciamano che agisce in uno stato modificato di coscienza. In queste società tradizionali è il gruppo familiare ad assumere l'onere dei disagi sociali e sanitari.

L'individualismo è invece un tratto emergente delle società moderne urbane post-industriali che fanno ricorso alle strutture sanitarie e alla professionalità clinica come prima risorsa di cura. Non sempre è il nucleo familiare a farsi cura del soggetto malato, spesso vi è piena delega di cura al sistema sanitario.

Anche il ruolo dei *segni* ha una connotazione culturale, in quanto un singolo insieme di segni può designare più di una malattia, ma sono le forze sociali a determinare il verdetto diagnostico finale.

Nella medicina occidentale vi è distinzione fra i 'segni' della malattia, a carattere oggettivo, e i 'sintomi', a carattere soggettivo e la diagnosi viene realizzata tenendo in considerazione entrambi.

Nell'individuazione delle *cause* della malattia si individuano dei sistemi internalizzanti, che si rifanno ai meccanismi fisiologici prossimi e che osservano la progressione fisica della malattia e dei sistemi esternalizzanti, che attribuiscono l'origine della malattia a cause remote, esterne. Nelle concezioni tradizionali le cause remote sono spesso identificate come soprannaturali. Queste concezioni sopravvivono anche in gruppi etnici inseriti in sistemi socioeconomici complessi (ad esempio i riti *voodoo* degli afroamericani in USA). Il rapporto con il soprannaturale sopravvive anche nelle culture cosiddette 'moderne'.

Un'altra classificazione può essere condotta in base ai *rimedi* messi in atto, e quindi si può parlare di *curing*, riferendosi a procedure rivolte alla guarigione o alla eliminazione dei sintomi biologici della malattia (*disease*) o di *healing,* cioè di procedure volte al recupero del malessere derivante dall'infermità (*illness*).

4.2 Effetti della migrazione sul concetto di malattia

Nella comunità di migranti l'atteggiamento più comune nei confronti della malattia è quello del pluralismo assistenziale, cioè il 'mescolare' i percorsi di cura. A questo atteggiamento concorrono le difficoltà di relazionarsi con il sistema sanitario e i problemi linguistici che danno origine ad una sequenza costante di fasi che si potrebbe quasi definire una specie di 'protocollo' nell'accesso della persona non autoctona ai servizi sanitari, scandito in:

- 1° fase: ricorso alla medicina domestica o familiare;
- 2° fase: ricorso alla medicina popolare o tradizionale (esperti della propria cultura di origine);
- 3° fase: ricorso al sistema sanitario in vigore nel Paese di immigrazione.

Questo percorso fa sì che la richiesta d'aiuto al personale medico professionale avvenga immancabilmente con ritardo e che, di conseguenza, anche l'intervento curativo/riabilitante sia meno efficace.

Quanto più una comunità immigrata è ampia tanto maggiore è il rischio che si perpetui questo 'protocollo' di accesso.

4.3 Le implicazioni culturali dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento

In questo paragrafo intendiamo declinare i criteri di osservazione esposti in § 4.2 alla casistica oggetto della nostra trattazione. Trattandosi di argomento relativamente nuovo nella letteratura, e venendo spesso la dislessia trattata congiuntamente ai disturbi del linguaggio in molti Paesi, non opereremo distinzioni specifiche, in quanto dobbiamo necessariamente ricorrere a studi non italiani.

Collettivismo vs individualismo	Nelle culture d'origine dei popoli immigrati in Italia molto spesso la natura collettiva delle decisioni impedisce o fa da deterrente quando il singolo vuole cercare un aiuto al di fuori di quelli che vengono considerati i rimedi «naturali» del gruppo. La famiglia ha inoltre un ruolo fondamentale per molti gruppi asiatici e le decisioni vengono sempre prese dal collettivo, non dal singolo e anche nei percorsi diagnostici è importante che il professionista lavori con tutta la famiglia, prestando particolare attenzione ai membri più vecchi (Roseberry McKibbin 1997, 7).
Segni del disturbo	I disturbi del linguaggio e dell'apprendimento si definiscono in base alla loro distanza dalla norma, ma la norma è definita culturalmente, quindi ciò che è considerato disturbo in una cultura può non esserlo in un'altra (Ndung'u, Kinyua 2009, 2).

Cause del disturbo	In Italia esiste ancora molta ignoranza riguardo le cause dei disturbi dell'apprendimento e solo recentemente, anche attraverso la normativa, si sono potuti individuare degli iter da seguire per la segnalazione dei casi sospetti. Vi è comunque persistenza, nel senso comune, delle attribuzioni a cause esterne di disturbi del linguaggio (i più evidenti). Più difficile reperire informazioni specifiche riguardo i disturbi dell'apprendimento visto che si evidenziano con l'alfabetizzazione e la scolarizzazione.
Rimedi alla 'malattia'	Le convinzioni sulle cause del disturbo possono scoraggiare la persona afflitta (o i parenti) dal cercare aiuto professionale perché se il disturbo dipende da una punizione divina, Dio sarà ancora più offeso se la persona cercherà di porvi rimedio (Fain in Bebout, Arthur 1992, 47). I bambini i cui genitori hanno queste convinzioni ricorreranno alla medicina troppo tardi, quando ormai l'intervento riabilitativo e/o chirurgico non può più essere così efficace come nell'infanzia. I soggetti con disturbo del linguaggio vengono spesso isolati o comunque considerati 'inferiori' dalla società. Il loro percorso educativo e scolastico è quindi minato fin dal principio, perché non li si ritiene in grado di sviluppare le abilità necessarie a frequentare la scuola. Le conseguenze psicologiche a carico del soggetto afflitto sono immaginabili. I genitori possono anche ricorrere alla diagnosi e quindi all'eventuale intervento terapeutico troppo tardi (rispetto agli standard 'occidentali') perché reputano il figlio ancora 'troppo piccolo' e sono convinti che il disturbo (ritardo del linguaggio o altro) si possa risolvere con il passare del tempo. Per molte culture, sia africane che asiatiche, l'enfasi sull'indipendenza del bambino viene posta più tardi rispetto alle culture europee o nordamericane e un intervento diagnostico precoce può essere visto come invasivo.

4.4 Indicazioni cross-culturali per i professionisti dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento

Nello studio di Bebout e Arthur (1992, 45), realizzato in un contesto d'immigrazione nordamericano,[8] si sottolinea come, oltre a intervenire sul versante culturale per eliminare credenze e pratiche discriminanti e aumentare la consapevolezza, i professionisti dei disturbi del linguaggio debbano necessariamente diventare comunicatori cross-culturali per fornire dei servizi adeguati quando operano con persone diverse linguisticamente e culturalmente.

8 La ricerca è stata condotta con studenti provenienti da diverse culture che vivevano negli Stati Uniti e nel Canada, sia come immigrati che come studenti stranieri. Le loro risposte sono poi state comparate a quelle di studenti monolingui nordamericani almeno di seconda generazione. Gli stessi autori sono però cauti nella generalizzazione di risultati sia per l'esiguità del campione (166 studenti) sia per l'alto livello d'istruzione dei soggetti indagati.

È inoltre importante ricordare che una valutazione 'clinica' ufficiale può costituire uno shock culturale per il soggetto e per i suoi genitori (Basso, Daloiso 2013), oppure può minare la 'faccia' del paziente e ferire quindi il suo amor proprio e/o dei familiari perché comunicato in modo ritenuto troppo 'diretto', ed è quindi necessario trovare i modi a più basso impatto possibile.

Un altro aspetto fondamentale da tenere in considerazione è la connotazione culturale della manifestazione di dissenso, in quanto in molte culture orientali le espressioni emotive manifestate apertamente sono rudi e scortesi.

5 Riflessioni e conclusioni

In questo contributo abbiamo evidenziato le sfide teoriche ed operative riguardanti la valutazione clinica di soggetti bilingui con sospetta dislessia. Una delle domande-chiave che dovrebbero guidare la ricerca in questo settore potrebbe essere così formulata: come è possibile differenziare con precisione un profilo 'a basso rendimento' dovuto ad un contesto di deprivazione linguistica da un disturbo evolutivo della letto-scrittura?

Dal punto di vista clinico-linguistico, considerate le difficoltà ad elaborare strumenti diagnostici standardizzati affidabili per il contesto di L2, ci sembra che la strada da percorrere sia quella di una *valutazione dinamica*, e dunque longitudinale, del soggetto. Questa dovrebbe includere due processi paralleli: da una parte la valutazione periodica del livello di apprendimento delle abilità meta-fonologiche e di decodifica, anche sperimentando procedure innovative come quelle descritte in questo saggio; dall'altra un'osservazione sistematica dell'alunno in contesto ecologico, che aiuti a ricostruirne il profilo linguistico in senso sia diacronico (percorso di alfabetizzazione in L1 e L2, biografia linguistica ecc.) sia sincronico (contesti e modalità d'uso delle due lingue, quantità e qualità dell'esposizione, difficoltà linguistiche emergenti nella comunicazione quotidiana e durante le attività glottodidattiche proposte in contesto scolastico ecc.).

L'elaborazione di protocolli per una valutazione diagnostica di questo tipo non può prescindere dall'avviamento di équipe di ricerca multidisciplinari, composte sia da professionisti clinici sia da esperti nella ricerca linguistica, interculturale e glottodidattica. La costruzione di strumenti diagnostici specifici per il contesto di L2 e la corretta interpretazione dei dati raccolti richiedono, infatti, l'adozione di una prospettiva multilaterale, che tenga conto della variazione cross-linguistica e dei processi psicolinguistici e (inter)culturali connessi con la condizione di bilinguismo.

Bibliografia

Abu Rabia, Salim; Siegel, Linda S. (2002). «Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Children». *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661-78.

Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Basso, Elisabetta; Daloiso, Michele (2013). «L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response». *EL.LE*, 2(2), 303-29. DOI 10.14277/2280-6792/210.

Bebout, Linda; Arthur, Bradford (1992). «Cross-Cultural Attitudes Toward Speech Disorders». *Journal of Speech & Hearing Research*, 35(1), 45-53. URL https://goo.gl/7SkU2h (2018-06-23).

Biondi, Salvatore; Zappalà, Maria (2014). «La visione della malattia nelle diverse culture». Patrocinio, Schindler 2014.

Bortolini, Umberta et al. (2006). «Clinical Markers for Specific Language Impairment in Italian: the Contribution of Clitics and Nonword Repetition». *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 695-712.

Brunswick, Nicola (2010). «Unimpaired Reading Development and Dyslexia Across Languages». Brunswick, McDougall, Davies 2010, 131-54.

Brunswick, Nicola; McDougall, Sine; Davies, Paul (eds.) (2010). *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. New York: Psychology Press.

Celentin, Paola (2016). «Interventi per l'italiano L2: problematiche e riflessioni». Daloiso 2016a, 291-308.

Cipriani, Paola et al. (1991). «L'uso della morfologia grammaticale nella disfasia congenita». *Giornale Italiano di Psicologia*, 18, 765-80.

Conseil de l'Europe (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Unité des Politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, DGII – Direction générale de la démocratie. URL https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf (2018-06-23).

Crescentini, Cristiano; Marini, Andrea; Fabbro, Franco (2012). «Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo». *EL.LE*, 1(3), 531-47. DOI 10.14277/2280-6792/36p.

D'Angiulli, Amedeo; Siegel, Linda S.; Serra, Emily (2002). «The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children». *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507. URL https://goo.gl/ebABas (2018-06-07).

Da Fontoura, Helena A.; Siegel, Linda S. (1995). «Reading, Syntactic and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(1), 139-53.

URL https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF01026951.pdf (2018-06-07).

Daloiso, Michele (2016a). *I Bisogni linguistici specifici. Caratteristiche, trattamento, educazione linguistica*. Trento: Erickson.

Daloiso, Michele (2016b). «L'educazione linguistica dell'alunno con bisogni specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali». Daloiso 2016a, 205-26.

Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Dispraldo, Marco (2014). «Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridescrizione generale del deficit». Marotta, Luigi; Caselli, Maria Cristina (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson, 163-90.

Elbeheri, Gad; Everatt, John (2007). «Literacy Ability and Phonological Processing Skills Amongst Dyslexic and Non-Dyslexic Speakers of Arabic». *Reading and Writing*, 20(3), 273-94. URL https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11145-006-9031-0.pdf (2018-06-07).

Elbeheri, Gad; Everatt, John (2016). «Principles and Guidelines in Test Construction for Multilingual Children». Peer, Lindsay; Reid, Gavin (eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: Routledge, 49-60.

Elbro, Carsten; Daugaard, Hanne T.; Gellert, Anna S. (2012). «Dyslexia in a Second Language? A Dynamic Test of Reading Acquisition May Provide a Fair Answer». *Annals of Dyslexia*, 62(3), 172-84. DOI 10.1007/s11881-012-0071-7 (2018-06-07).

Everatt, John; Reid, Gavin; Elbeheri, Gad (2013). «Assessment Approaches for Multilingual Learners with Dyslexia». Martin, Deirdre (eds.), *Researching Dyslexia in Multilingual Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 18-35.

Frith, Uta (1995). «Dyslexia: Can We Have a Shared Theoretical Framework?». *Educational and Child Psychology*, 12(1), 6-17.

Galaburda, Albert M. (2005). «Dyslexia. A Molecular Disorder of Neuronal Migration». *Annals of Dyslexia*, 55(2), 151-65. DOI 10.1007/s11881-005-0009-4.

Ganschow, Leonor; Sparks, Richard L.; Javorsky, James (1998). «Foreign Language Learning Difficulties: an Historical Perspective». *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248-58.

Geschwind, Norman; Galaburda, Albert M. (1985). «Cerebral Lateralization. Biological Mechanisms, Associations, and Pathology: a Hypothesis and a Program for Research». *Archives of Neurology*, 42, 428-59.

Gillon, Gail T. (2004). *Phonological Awareness. From Research to Practice*. New York: Guilford.

Graffi, Giorgio; Scalise, Sergio (2006). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: il Mulino.

Grech, Louisa (2011). *Reading Comprehension in Maltese-English Bilinguals* [PhD Thesis]. University of Surrey (UK).

Grosjean, François; Li, Ping (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Gutiérrez-Clellan, Vera; Restrepo, M. Adelaida; Simón-Cereijido, Gabriela (2006). «Evaluating the Discriminant Accuracy of a Grammatical Measure with Spanish-Speaking Children». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1209-24.

Hamann, Cornelia (2006). «Speculations about Early Syntax: the Production of Wh-Questions by Normally Developed French Children and French Children with SLI». *Catalan Journal of Linguistics*, 5, 143-89. DOI 10.5565/rev/catjl.82.

Katz, Leonard; Frost, Ram (1992). «The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis». Frost, Ram; Katz, Leonard (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier North Holland Press, 67-84.

Langdon, Henriette W. (2008). *Assessment and Intervention of Communication Disorders in Linguistically and Diverse Populations*. Clifton Park (NY): Delmar Learning.

Leonard, Laurence B. (2014). «Specific Language Impairment Across Languages». *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. DOI 10.1111/cdep.12053.

Lightbown, Patsy M.; Spada, Nina (2013). *How Languages Are Learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica». *EL.LE*, 2(3), 549-97. DOI 10.14277/2280-6792/72p.

Moro, Marie Rose (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris: Dunod.

Mountford, John (1998). *An Insight to English Spelling*. London: Hodder & Stoughton Educational.

MIUR (2017). *Gli alunni stranieri nel Sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016. Statistica e studi*. URL http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (2018-06-23).

Naglieri, Jack A.; Brunnert, Kimberly (2009). «Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)». Naglieri, Goldstein 2009, 315-37.

Naglieri, Jack A.; Goldstein, Sam (eds.) (2009). *Practitioner's Guide to Assessing Intelligence and Achievement*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Ndung'u, Ruth; Kinyua, Mathew (2009). «Cultural Perspectives in Language and Speech Disorders». *Disabilities Studies Quarterly*, 29(4). URL http://dsq-sds.org/article/view/986/1175 (2018-06-23).

Nicolson, Roderick I.; Fawcett, Angela J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Paradis, Johanne; Crago, Martha B. (2001). «The Morphosyntax of Specific Language Impairment in French: an Extended Optional Infinitive Account». *Language Acquisition*, 9, 269-300.

Paradis, Johanne; Genesee, Fred; Crago, Martha B. (2011). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and 2nd Language Learning*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Patrocinio, Danilio; Schindler, Antonio (a cura di) (2014). *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue*. Milano: FrancoAngeli.

Rice, Mabel L.; Wexler, Kenneth; Hershberger, Scott (1998). «Tense Over Time. The Longitudinal Course of Tense Acquisition in Children with Specific Language Impairment». *Journal of Speech and Hearing Research*, 41(6), 1412-31.

Roseberry McKibbin, Celeste (1997). «Understanding Filipino Families: A Foundation for Effective Service Delivery». *American Speech-Language-Hearing Association*, 6, 5-14. URL http://moffitt24.weebly.com/uploads/1/4/3/9/14396642/effective_service_delivery_.pdf (2018-06-23).

Sala, Roberto; Massariello Merzagora, Giovanna (2008). *Radio Colonia: emigrati italiani in Germania scrivono alla radio*. Torino: UTET Libreria.

Shany, Michal; Geva, Esther (2012). «Cognitive, Language and Literacy Development in Socio-Culturally Vulnerable School Children. The Case of Ethiopian Israeli Children». Leikin, Mark; Schwartz, Mila; Tobin, Yishai (eds.), *Current Issues in Bilingualism*. New York: Springer, 77-117.

Siegel, Linda (2016). «Bilingualism and Dyslexia. The Case of Children Learning English as an Additional Language». Peer, Lindsay; Reid, Gavin (eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. Londra: Routledge, 137-47.

Snowling, Margaret (1987). *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Blackwell.

Snowling, Margaret J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Stansfield, Judith (2012). *Dyslexia: Early Identification*. London: Fulton.

Stein, John F. (2003). «Visual Motion Sensitivity and Reading». *Neuropsychologia*, 41(13), 1785-93.

Termine, Cristiano; Derhemi, Ledina; Luoni, Chiara; Rosana, Laura (2016). «La valutazione clinica nella L1». Daloiso 2016a, 119-38.

Vender, Maria; Guasti, Maria Teresa; Garraffa, Maria; Sorace, Antonella (2012). «Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze». URL http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/studi-aitla_31.pdf (2018-06-23).

Wolf, Maryanne; Bowers, Patricia (1999). «The Double-Defict Hypothesis for the Developmental Dyslexias». *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-38.

Zmarich, Claudio; Pinton, Alessandro; Lena, Loretta (2014). «Lo sviluppo fonetico-fonologico nell'acquisizione di L1 e di L2». Marotta, L.; Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson, 87-124.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Dislessia e apprendimento di lingue tipologicamente distanti
Il caso del cinese

Cai Jin
(Professore di Lingua e Cultura Cinese
presso la scuola Smiling International School di Ferrara, Italia)

Alessandro Piccioni
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Since the researchers found out that the concentration of dyslexic people in China was not less than in Europe, Chinese development dyslexia became a magnetising subject in China. This article will give a general overview of more than one aspects of the morphological processing, phonetic consciousness, orthography processing, semantic processing and Chinese development dyslexia children through the analyses of significant experimental research data. Furthermore, references will be made to the dissimilarity of translation and definition of dyslexia between China and Europe and to the associate historical evolution, which has been started in the 1980 and is still in progress.

Keywords Chinese dyslexia morphological processing. Chinese children. Developmental dyslexia. Chinese reading. Phonological processing. Orthographic processing.

1 Introduzione

Il presente articolo prende forma dalla curiosità di voler inquadrare nozioni di fondo concernenti l'ambito della dislessia in Cina, osservandone la sua complessità, derivante da campi di ricerca ancora in fase di sviluppo.

Nella prima parte, mediante un breve iter storico si delineeranno quelle che sono state le modalità d'ingresso e di studio della dislessia all'interno del contesto cinese. Un ingresso tratteggiato da un cospicuo numero di vie di ricerca che hanno consentito lo sradicamento dello studio 'occidentale' come propriamente detto e il sorgere di un percorso sia teorico che empirico cinese. Successivamente si analizzerà la traduzione di 'dislessia' e della sua relativa definizione in cinese, valutando le probabili affinità con quella applicata in occidente.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/003
Submitted: 2018-02-01 | Accepted: 2018-05-09

La terza e ultima parte si focalizzerà su studi compiuti dalla Dott.ssa Catherine McBride, Docente che si occupa di dislessia in prospettiva cross-linguistica (*Dyslexia across languages*) presso Hong Kong, relativi alle consapevolezze fonologiche, morfologiche e ortografiche di un soggetto sinofono.

2 Breve introduzione storica

La dislessia evolutiva (DE) in Occidente fu inizialmente descritta come un disturbo visivo. Nel 1895 venne pubblicato, per la prima volta su una rivista scientifica, un articolo che trattava di una strana forma di cecità per le parole. Fu il chirurgo inglese Hinshelwood, a ipotizzare che questa condizione fosse congenita e che fosse meno rara di quanto sembrasse, dato la scarsa frequenza con la quale veniva diagnosticata. Questo articolo ispirò il Dottor W. Pringle Morgan, il quale descrisse il caso di un intelligente ragazzo di quattordici anni che ancora non aveva imparato a leggere. Pringle Morgan, che viene oggi riconosciuto come il pioniere nel campo della DE, pubblicò «Cecità per le parole» (Pringle Morgan 1896) attraverso il quale diede una prima descrizione del disturbo dell'apprendimento, soffermandosi in particolare sull'aspetto della lettura. Pringle Morgan prese in esame il caso di un ragazzo quattordicenne che non aveva ancora acquisito la capacità di lettura, tuttavia la sua intelligenza appariva essere nella norma e nel suo complesso non mostrava particolari segni di deficit cognitivi.

In Cina, fino al 1980, data a cui risalgono i primi studi sulla dislessia cinese, non si prendeva in considerazione l'esistenza di questo disturbo all'interno del proprio territorio. Con gli studi condotti da Stevenson nel 1992 è emerso che l'incidenza della dislessia nella lingua cinese non era inferiore rispetto a quella inglese (cf. Gayán Guardiola 2001). Analizzando gli studi effettuati tra il 1996 e 2006, nel campo della *Developmental Dyslexia* (DD; Studi Sulla Dislessia) i cinesi hanno riscontrato degli ottimi successi, arricchendo i campi della psicologia e pedagogia. Malgrado ciò, a causa di aree di ricerca ristrette, i risultati ottenuti non possono essere considerati sufficienti per sviluppare dei validi criteri diagnostici (cf. Anderson et al. 1997, 194).

Come dimostra la tabella 1 è possibile riscontrare un aumento delle ricerche svolte dagli studiosi cinesi, anche se non hanno seguito un andamento omogeneo nel corso degli anni. La quantità degli elaborati di studi empirici risultano essere 83, suddivisibili in 62 articoli accademici e 21 tesi di master e dottorato.

Tabella 1. Distribuzione delle ricerche svolte tra il 1996 e il 2006

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	合计
3	4	5	8	6	4	6	12	19	9	7	83

Come espresso precedentemente, i primi studi sulla dislessia sono riconducibili agli anni Ottanta, mentre durante gli anni Novanta si è assistito al graduale aumento dei contenuti di ricerca, che forniscono un miglioramento della qualità dei risultati dando vita a nuove vie di ricerca. Ne sono esempio le neuroscienze, che hanno permesso l'analisi dei meccanismi neuro-fisiologici, nonché lo studio dei fenomeni connessi con l'attività degli elementi del tessuto nervoso.

Tra i primi studi sulla DD cinese condotti in occidente possiamo nominare C.K. Leong, che riporta come gruppi di ricerca di Harvard, Georgia e Scandinavia abbiano dimostrato come la dislessia sia presente anche in soggetti cinesi, manifestandosi principalmente nell'atto di associazione del carattere con la correlata lettura fonologica:

> To the extent that there is a neurological basis in dyslexia, as has been shown by research groups at Harvard, in Georgia and in Scandinavia, which affects the processing of alphabetic symbol systems, there is no reason to believe that such involvement will not affect Chinese children, albeit in different ways. To the extent that dyslexia is language based, with the main difficulties focussed on symbol-sound correspondence (phonological processing) and the internal structure of words (morphological processing) in learning to read alphabetic systems, the sources of difficulties of reading and spelling Chinese may be in similar areas. (Smythe, Everatt 2005, 43-5)

Lo studio eseguito dai ricercatori cinesi riguardo la dislessia nella lingua cinese può essere suddiviso in quattro momenti differenti. Il primo è caratterizzato 'dall'indipendenza' dalle ricerche occidentali riguardo la dislessia (Wang, Yu 2007, 596-604). Essendo gli studi cinesi in ritardo rispetto a quelli occidentali, la disciplina della dislessia iniziò a essere studiata basandosi sugli studi occidentali, solo successivamente venne d'intrapreso un proprio percorso di studi basato sulle caratteristiche morfologiche, fonologiche e ortografiche della lingua cinese (cf. Hu et al. 2010). In secondo luogo, per lungo tempo i ricercatori limitarono il campo d'indagine all'aspetto psicologico della dislessia senza espandere la loro attenzione alle neuroscienze, approccio che terminò nel 2002. Nel 2003, molti ricercatori ampliarono il tema dell'ortografia alla consapevolezza morfologica e ad alcune capacità cognitive di ordine inferiore, come la memoria a breve termine. Nel 2004 si è passati da uno studio teorico a uno studio

empirico, come ne è esempio lo studio del funzionamento della dislessia a livello cerebrale.[1]

Com'è possibile notare, i percorsi intrapresi sono numerosi, ma per via dei suoi vari sottotipi come i fattori genetici, ambientali e psicologici, gli studi cinesi non risultano essere sufficienti per generare un criterio di valutazione che possa essere sostenuto scientificamente. Al fine di ovviare a questo problema occorre tenere in considerazione lo studio di Stevenson accennato nell'introduzione (cf. Gayán Guardiola 2001).

Negli ultimi dieci anni sono stati fatti grandi progressi nell'ambito della dislessia cinese, progressi che hanno permesso l'accumulando numerose informazioni per il suo studio teorico, capaci di fornire una base teorica per la creare un ambiente di supporto per diminuirne gli effetti e il trattamento. Tuttavia, vi sono ancora numerosi problemi e carenze. Per esempio, ci sono pochi studi sull'aspetto fisiologico, sulla funzione del cervello e sulla genetica, così come altri aspetti della dislessia cinese. Inoltre, anche se la ricerca base sulla dislessia ha ottenuto alcuni risultati e accumulato una grande quantità di informazioni, le attuali ricerche su come applicarle sono ancora molto arretrate (Tan 2008, 366).

3 Traduzione e definizione di dislessia in cinese

Nella lingua cinese la parola 'dislessia' viene tradotta come 失讀症 (*shīdúzhèng*; *shī* perdita; *dú* lettura; *zhèng* disturbo; disturbo della perdita di lettura), traduzione che sembrerebbe non si discostarsi notevolmente da quella europea dove, dis- (dal greco dys-[2]) significa contrarietà, difficoltà e dubbiezza, mentre lessia (dal greco lexis[3]) significa vocabolo, locuzione e modo di dire.

La definizione utilizzata negli articoli scientifici di ricerca cinese (come in Wang, Yu 2007, 596-604), risulta essere un breve sunto di quella elargita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1993, ICD-10.[4] Dai prece-

1 `http://www.journals.elsevier.com/developmental-cognitive-neuroscience` (2016-10-04).

2 «δυσ– prefisso; prefisso inseparabile opposto a εὖ e significante contrarietà, difficoltà, dubbiezza. Annulla il significato buono delle parole a cui si unisce e ne rinforza il cattivo In italiano gli corrispondono spesso in-, dis- (il ς sparisce dinanzi α στ, σθ, σπ, σφ e σχ)» (`https://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php?lemma=DYS100`; 2016-03-16).

3 «λέξις [-εως, ἡ] sostantivo femminile; 1 discorso; 2 maniera di parlare, dicitura, stile; 3 vocabolo, locuzione, modo di dire» (`https://www.grecoantico.com/dizionario-greco-antico.php?lemma=LEXIS100`; 2016-03-16).

4 «F.81.0 Disturbo specifico delle lettura: La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo della capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutti interessati. Difficoltà nella compitazione sono

denti due aspetti si può dedurre che il concetto di dislessia nell'ambito cinese risulta essere una traduzione fuorviante dalla definizione utilizzata in Italia, in quanto 'perdita della lettura' e 'difficoltà di lettura' non sono sinonimi. Nella dislessia evolutiva, infatti, non vi è la perdita di una capacità pregressa, ma lo sviluppo atipico di un'abilità.

4 Contenuto della ricerca cinese

Dai recenti studi è stato possibile confermare che uno studente sinofono e uno studente anglofono, entrambi affetti da problemi di dislessia, presenteranno difficoltà differenti a causa del proprio sistema linguistico; il primo si esprime in caratteri[5] e il secondo attraverso un sistema di scrittura alfabetico, richiedendo così capacità cognitive di differente orientamento. Coloro che si dedicheranno allo studio dei caratteri riscontreranno una difficoltà di comprensione e di lettura, soprattutto nell'atto di associazione del carattere al suo significato; invece coloro che affronteranno lo studio di una lingua alfabetica riscontreranno una difficoltà nella riproduzione del suono delle lettere, cioè nella produzione orale.

Gli ultimi studi svolti concernenti questa tematica hanno dimostrato che la consapevolezza fonologica e ortografica incide anche sull'apprendimento dei bambini cinesi in particolar modo sulla difficoltà di lettura e di scrittura, tuttavia non è ancora dimostrato scientificamente che ci sia un rapporto a livello di attivazione cerebrale che riveli una disfunzione nella regione temporale sinistra. Si è riscontrato, invece, che la difficoltà nasce nell'elaborazione morfologica. Il ruolo della struttura fonologica nel riconoscimento delle parole solleva questioni circa la natura e la struttura del sistema linguistico.

frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che qualche progresso è stato fatto nella lettura. I disturbi specifici della lettura frequentemente sono preceduti da una storia di disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio. Disturbi emozionali e comportamentali associati sono anche comuni durante il periodo dell'età scolare» (https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=12; 2016-04-03).

5 «Il sistema di scrittura cinese appartiene alla branca delle lingue che si basano sul principio della semasiografia, meccanismo di scrittura finalizzato a registrare significati. Questo si suddivide in due categorie 'scrittura logografica' e 'scrittura ideografica', ossia scrittura di idee. Il sistema di scrittura cinese si colloca nella prima categoria, in quanto ogni unità corrisponde all'unione di significante e di significato» (Arcodia 2008, 19). «Il presente sistema di scrittura è costituto da unità grafiche denominate caratteri cinesi, in cinese hanzi (汉字; Hànzi), in cui a ogni grafema corrisponde un morfema e una sillaba, nonché unità base non ulteriormente scomponibile. Riguardo la forma grafica dei caratteri cinesi si può affermare che ciascun carattere è costituito dall'insieme di più punti e linee e viene idealmente scritto all'interno di un quadrato, assumendo così una forma quadrangolare» (Abbiati, Chen 2001, 11-12). Cf. Abbiati, Greselin 2015.

Tuttavia, una parte dei risultati di anomalie funzionali fanno luce sulle origini neurobiologiche di un disturbo. Infatti cause ed effetti sono ancora difficili da ‘snodare’. Inoltre, è difficile sapere se le differenze osservate nell’attivazione cerebrale siano indicatori di una qualche limitazione costituzionale di elaborazione cerebrale o semplicemente riflettono l’abilità di una persona nel condurre un compito. Ad esempio, il cervello di una persona di lingua inglese mostrerà un’attivazione diversa da quella di una persona che parla in modo fluente il mandarino nel momento in cui entrambi vengono posti di fronte ad una ortografia cinese. Si concluderebbe che non presenta anomalie nel cervello del parlante di lingua inglese ma soltanto che c’è una differenza di esperienza nell’elaborazione di questo tipo di stimolo. Un modo per capire meglio la questione sarebbe quello di verificare se la reazione di soggetti controllo subisca variazioni dando loro un compito più difficile, come ad esempio leggere una parola non familiare o leggere in una lingua nuova.

La modalità in cui la dislessia si manifesta in un soggetto sinofono è simile a quella alfabetica, infatti lo studente dislessico tende a:

a. Invertire i caratteri durante la lettura,
b. Invertire le componenti dei caratteri,
c. Leggere lentamente (carattere per carattere),
d. Usare i caratteri in modo improprio,
e. Dimenticare come scrivere un carattere precedentemente studiato,
f. Leggere in modo errato un carattere precedentemente studiato
g. Confondere il significato degli omofoni,
h. Confondere il significato degli omografi,
i. Trascrivere in maniera errata un carattere partendo dal pinyin,
j. Avere un dizionario povero,
k. Trovare difficoltà nel capire il significato di un’intera frase.

4.1 Le consapevolezze

Catherine McBride, Professoressa di Psicologia dello sviluppo presso la Chinese University of Hong Kong,[6] ha identificato tre aspetti da analizzare per accertare la dislessia in un soggetto cinese, ossia consapevolezza fonologica, morfologica e ortografica.[7]

6 https://www.psy.cuhk.edu.hk/staff/developmental-psychology/mcbride-catherine-alexandra (2018-07-02).

7 https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc (2016-04-03); HKBrainFoundation 香港腦科基金會.

4.1.1 Consapevolezza fonologica

Al fine di comprendere meglio che cosa è la consapevolezza fonologica (CF), è opportuno introdurre brevemente quelle che sono le modalità di lettura dalla lingua cinese.

La lingua cinese dispone di un esiguo numero di sillabe, pari a 405. Essendo una lingua tonale, il significato di una sillaba è collegato alla propria variazione tonale (tab. 2) (cf. Arcodia 2008).

Tabella 2. I toni del cinese mandarino

mā	má	mǎ	mà	ma
妈	麻	马	骂	吗
Mamma	Canapa	Cavallo	Insultare	Particella interrogativa
Primo tono	Secondo tono	Terzo tono	Quarto tono	Tono neutro
Tono lineare	Tono ascendente	Tono prima discendente poi ascendente	Tono discendente	
Emissione sonora di intensità costante, con durata leggermente al di sopra della media	Emissione sonora diintensità crescente, con durata leggermente inferiore alla media	Emissione sonora di intensità decrescente dapprima e crescente poi sul finire, con durata notevolmente al di sopra della media	Emissione sonora di intensità decrescen-te, con durata notevolmente al di sotto della media	

In cinese mandarino esistono 4 toni più uno neutro (Yip 2002, 1-5). Calcolando tutte le possibili combinazioni sillaba-tono si cantano in tutto 1.200 sillabe, ma bisogna precisare che solo a 297 di queste corrisponde un unico carattere/morfema, mentre i restanti tre quarti possiedono più di un significato (tab. 3).

Tabella 3. Caratteri letti come 'yì'

亿	易	异	艺	译
cento milioni	facile	diverso	arte	tradurre

Inoltre, la lingua cinese appartiene al ramo delle lingue opache, lingue in cui non esiste una corrispondenza diretta tra grafema e fonema (Baldi 2008, 95). A titolo d'esempio, cercando di leggere il carattere 家, 'casa' non saremmo in grado di decodificarne la parte fonologica, 'jiā', senza uno studio precedente.

Per una maggiore diffusione dell'alfabetizzazione nel 1958 è stato introdotto il pinyin (拼音; *pīnyīn*; unione di suoni) (Butterworth, Harris 2012, 221). Attraverso l'ausilio delle 26 lettere latine, che compongono le 21 iniziali e 38 finali (tabb. 5, 5.1, 5.2) (Abbiati, Zhang 2010, 2-3), il pinyin ha come funzione quella di indicare la pronuncia del carattere, grazie anche all'ausilio dei segni diacritici per indicare i toni (tab. 4).

La consapevolezza fonologica e la memoria operativa verbale costituiscono fattori essenziali nella codifica dei caratteri. Decodificare i caratteri cinesi, infatti, richiede l'abilità di collegare il grafema al fonema di un carattere, abilità che a sua volta richiede una conoscenza della struttura fonologica interna di un carattere, ossia i 5 toni fondamentali della lingua cinese; esistono due filoni di classificazione dei toni: c'è chi considera il tono neutro un tono e chi considera che ce ne siano solo 4, toni fondamentali, più quello neutro considerato come un tono aggiuntivo. Inoltre la memoria operativa verbale è coinvolta nell'acquisizione a lungo termine delle regole di mappatura grafema-fonema, che sono cruciali nel processo di apprendimento della lettura (Hsu 2017, 19).

Tabella 4. Segni diacritici

Primo tono	Secondo Tono	Terzo tono	Quarto Tono	Neutro
Ā	Á	ǎ	à	a

Tabella 5. Iniziali

Labiali	b-	p-	m-	f-
Alveolari	d-	t-	n-	l-
Dentali	z-	c-	s-	
Retroflesse	zh-	ch-	sh-	r-
Palatali	j-	q-	x-	
Velari	g-	k-	h-	

Tabella 5.1. Finali semplici

-a	-o	-e	-i	-u	-ü

Tabella 5.2. Finali composte

(a-)(e-)(o-)	(i-)	(u-)	(ü-)
	-ia	-ua	
		-uo	
	-ie		-üe
-ai		-uai	
-ei		-ui	
-ao	-iao		
-ou	-iu		
-an	-ian	-uan	üan
-en	-in	-un	-ün
-ang	-iang	-uang	
-eng	-ing	-ueng	
-ong	-iong		
-er			

Con l'espressione CF si vuole indicare: «la capacità di riconoscere i costituenti fonemici del linguaggio parlato» (D'Amico 2002, 47). Gli studi condotti da Catherine McBride hanno identificato gli errori fonologici cinesi e inglesi più diffusi: «l'individuazione del tono nel morfema»[8] in cinese, ad esempio, dā, dá, dǎ, dà e da, mentre in inglese la capacità di distinguere i suoni come ad esempio pronunciare *the* senza il suono 'th' [ð], quindi si ha la pronuncia di fonema vero-simile.

Catherine McBride e Shu Hua (Shu, Anderson 1997) si sono domandati se per i bambini dislessici cinesi la problematica della CF potesse essere considerata alla stregua di quella inglese. I due ricercatori hanno posto come idea di base della ricerca l'esistenza di due diversi livelli di lettura, direttamente riconducibili ai differenti processi d'organizzazione e d'utilizzo del cinese e dell'inglese, che incidono in modo differente nella decodifica dei caratteri e delle lettere. La ricerca si è conclusa affermando che il modo in cui la CF opera nelle due lingue è simile, tuttavia riconoscendo che la lingua cinese risulti 'meno predisposta' al problema della CF rispetto a quella inglese, in quanto in cinese i morfemi sono rappresentati da un singolo carattere, mentre in inglese la struttura si presenta più complessa; ad esempio la parola *cat* (gatto) risulta corrispondere ad un solo morfema, ma basta la sua conversione nella forma plurale *cats* (gatti) perché sia costituita da due morfemi.

8 `https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc` (2016-04-03); HKBrainFoundation 香港腦科基金會.

4.1.2 Consapevolezza morfologica

La consapevolezza morfologica (CM) non deve essere confusa con il numero di morfemi conosciuti, ma deve essere intesa come la capacità di padroneggiare con maestria e sicurezza i morfemi di una lingua.

L'esperimento, svolto sempre da Catherine McBride, consisteva nel porgere la seguente domanda ai bambini cinesi: «Come chiamereste la giraffa se avesse il collo corto?».[9]

In cinese giraffa si dice 长颈鹿 (*chángjǐnglù*), in cui il carattere 长 (*cháng*) sta per 'lungo' e 颈 (*jǐng*) sta per 'collo'. La risposta corretta è 短颈鹿 (*duǎnjǐnglù*), sostituendo quindi il carattere 长 con e il carattere 短 (*duǎn*) 'corto'. Altre risposte, come per esempio 颈鹿短 risulterebbero essere scorrette per via della collocazione mpropria del carattere.

Il medesimo risultato è stato ottenuto dal test svolto dagli studenti inglesi, con la sola variante della domanda: «Come chiameresti un vestito per un pesce?». La riposta risposta corretta è *fish dress* (*fish*: pesce; *dress*: vestito) e non *dress fish*.

Un altro aspetto importate della CM nella lingua cinese risiede nella distinzione dei caratteri omofoni e omografi. Per omofoni s'identificano i caratteri che presentano la stessa pronuncia, ma la parte grafica differente (tab. 6; es. 1 e 2). Per caratteri omografi s'intende l'opposto, in cui la parte grafica risulterà essere identica, ma la pronuncia differente (tab. 6; es. 3 e 4) (cf. Shu et al. 2005).[10]

Tabella 6. Caratteri omofoni e omografi

	Italiano	**Cinese**	**Pronuncia**	
1	Libro	书	shū	Omofoni
2	Rassicurante, confortevole, a proprio agio	舒服	shūfu	
3	Partire per lavoro	出差	chūchāi	Omografi
4	Differente	差	chàbuduō	

9 https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc (2016-04-03); HKBrainFoundation 香港腦科基金會.

10 http://www.treccani.it/vocabolario/omografo/ (2016-04-03).

4.1.3 Consapevolezza ortografica

La consapevolezza ortografica in lingua cinese indica la capacità di comprendere l'organizzazione dei caratteri, le regole ortografiche e quelle grammaticali (cf. Zōu Yànchūn 2003). Catherine McBride spiega «l'organizzazione dei caratteri»[11] attraverso l'esempio del radicale 口 (*kǒu*; bocca). Questo radicale portatore di valore semantico è presente in numerose parole della lingua cinese, per esempio 'bacio' o 'cantare' (亲吻 *qīnwěn*; 唱歌 *chànggē*) e la capacità di individuare il suo valore indica un'alta consapevolezza ortografica.

I bambini dislessici cinesi risultano possedere una bassa consapevolezza delle regole ortografiche e della loro organizzazione, infatti lo stesso indice corrisponde anche a una scarsa capacità di posizionare correttamente, durante l'atto della scrittura, le componenti portatrici di senso e di suono di un carattere n'è sono d'esempio le seguenti due figure:

Figura 1. Carattere 级 (livello; *jí*), scritto seguendo corrette regole ortografiche, ossia radicale posizionato a sinistra

Figura 2. Versione scorretta del Carattere 级 (livello; *jí*), in quanto si assiste al posizionamento del radicale a destra anziché a sinistra

La figura 1 rappresenta la giusta trascrizione del carattere 级 (*jí*; livello), la figura 3 invece risulta essere una trascrizione errata a causa dell'inversione delle due componenti.

I dati ottenuti nel 2001 dalle ricerche di Dan Lingpeng (cf. Dīng Dīng, Liú Xiángpíng, Lǐ Lièděng 2002, 64-7) hanno dimostrato che la percentuale più alta degli errori degli studenti risiede nel riconoscimento e nello studio dei caratteri. Molti caratteri si somigliano, ma hanno pronunce e significati completamente diversi. Di conseguenza, i ragazzi con diagnosi DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento[12]) non riescono a memorizzare

11 `https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc` (2016-04-03); HKBrainFoundation 香港腦科基金會.

12 `http://www.aiditalia.org/it/la-dislessia` (2016-02-29)

il significato di un sinogramma o di una frase anche se sanno leggerli e comprenderli, molti leggono un carattere per un altro, alcuni tendono a confondere diverse parti che compongono il carattere.

Dallo studio emerge che gli effetti della dislessia evolutiva sono determinati dall'interazione delle capacità cognitive e dall'ambiente di apprendimento, denominato anche come fattore ambientale. Tuttavia, dai risultati ottenuti dagli studi condotti finora risulta che i bambini dislessici presentino dei problemi linguistici più gravi in tenera età. Questo ha portato gli studiosi a credere che la dislessia abbia delle precursori linguistiche e questo li ha indotti a studiare lo sviluppo del linguaggio e quindi anche la morfosintassi nei bambini con rischio genetico di dislessia (Ho et al. 2002, 543-4). La ricerca ha quindi ancora molteplici strade da esplorare e necessita, per fare questo, di una collaborazione tra discipline tra loro diverse come la linguistica e la neurobiologia. Solo in questo modo sarà possibile giungere a nuove e importanti intuizioni e scoperte nel campo dei disturbi evolutivi e non solo.

5 Conclusione

Nel presente articolo si è cercato di delineare e di focalizzare l'attenzione, in particolare, sulle caratteristiche cognitive della dislessia e di come viene visto questa diagnosi di DSA all'interno della Repubblica Popolare Cinese. Quest'ultimo percorso si deve ramificare verso due direzioni al fine di sviluppare sia un quadro di valutazione di diagnosi e di intervento precoce nei soggetti dislessici, sia nel fornire maggiori informazioni sull'influenza dei fattori genetici.

Bibliografia

Abbiati, Magda; Chen, Liansheng (2001). *Caratteri Cinesi*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Abbiati, Magda; Greselin, Federico (2015). *Lingua cinese: variazioni sul tema*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-040-2.

Abbiati, Magda; Zhang, Ruoying (2010). *Dialogare in cinese. Corso di lingua colloquiale*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Anderson, Steven W.; Saver, Jeffrey; Tranel, Daniel; Damasio, Hanna (1997). «Acquired Agraphia Caused by Focal Brain Damage». *Acta Psychologica*, 82(1-3), 193-210. DOI 10.1016/0001-6918(93)90012-G.

Arcodia, Giorgio F. (2008). *La derivazione lessicale in cinese mandarino. Materiali linguistici*. A cura dell'Università di Pavia, Dipartimento di linguistica; FrancoAngeli.

Baldi, Pier Luigi (2008). *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*. Milano: FrancoAngeli.

Butterworth, George; Harris, Margaret (2012). *Fondamenti Di Psicologia Dello Sviluppo*. Hove: Psychology Press.

D'Amico, Antonella (2002). *Lettura, scrittura, calcolo: processi cognitivi e disturbi dell'apprendimento*. Milano: Edizioni Carlo Amore.

Dīng Dīng 丁玎; Liú Xiángpíng 刘翔平; Lǐ Lièděng 李烈等 (2002). *Yuèdú zhàng'ài értóng shìzì tèdiǎn yánjiū, xīnlǐ fǎ zhǎn yǔ jiàoyù* 阅读障碍儿童识字特点研究，心理发展与教育．北京：北京师范大学心理学院 (Caratteristiche dei bambini dislessici, sviluppo psicologico ed educazione). Běijīng: Běijīng shīfàn dàxué xīnlǐ xué yuàn.

Gayán Guardiola, Javier (2001). «The Evolution of Research on Dyslexia». URL `http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf` (2016-03-26).

Ho, Connie Suk-Han; Chan, David Wai-Ock; Tsang, Suk-Man; Lee, Suk-Han (2002). «The Cognitive Profile and Multiple-Deficit Hypothesis in Chinese Developmental Dyslexia». *Developmental Psychology*, 38(4), 543-53. URL `https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12090484` (2018-06-21).

Hsu, Po-Hsiang (2017). *Readability of Hearing Related Internet Information in Traditional Chinese* [Thesis]. Christchurch (New Zeland): University of Canterbury, Department of Communication Disorders. URL `https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/13652/MAud%20thesis%20-%20Po-Hsiang%20(Paul)%20Hsu.pdf?sequence=1` (2018-06-21).

Hu, Wei; Lee, Hwee Ling; Zhang, Qiang; Liu, Tao; Geng, Li Bo; Seghier, Mohame L.; Shakeshaft, Clare; Twomey, Tae; Green, David W.; Yang, Yi Ming; Price, Cathy J. (2010). «Developmental Dyslexia in Chinese and English Populations: Dissociating the Effect of Dyslexia from Language Differences». *Brain*, 133(6), 1694-706. DOI `10.1093/brain/awq106`.

Pringle Morgan, William (1896). «A Case of Congenital Word Blindness». *British Medical Journal*, 1871, 1378.

Shu, Hua; Anderson, Richard C. (1997). «Role of Radical Awareness in the Character and Word Acquisition of Chinese Children». *Reading Research Quarterly*, 32(1), 78-89.

Shu, Hua; Meng, Xiangzhi; Cheng, Xi; Luan, Hui Luan; Cao, Fan (2005). *The Subtypes of Developmental Dyslexia in Chinese*. Hoboken: Published online in Wiley InterScience.

Smythe, Ian; Everatt, John; Salter, Robin (2005). *The International Book of Dyslexia*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Tan, Uner (2008). *Latest Findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*. London: InTechOpen.

Wang, Yanbi 王艳碧; Yu, Lin 余林 (2007). *The Review and Prospect of Chinese Developmental Dyslexia Study in the Recent Decade* (我国近十年来汉语阅读障碍研究回顾与展望). Chongqing: Research Institute of Educational Science Southwest University.

Yip, Moira (2002). *Tone Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zoccolotti, Pierluigi (2013). «Il contributo di James Hinshelwood alla comprensione dei disturbi acquisiti ed evolutivi di lettura». *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*, 4(2), 213-22. URL `https://www.rifp.it/ojs/index.php/rifp/article/view/rifp.2013.0021` (2018-06-21).

Zōu Yànchūn 邹艳春 (2003). *Hànyǔ xuéshēng fāzhǎn xìng yuèdú zhàng'ài de xìnxī jiāgōng tèdiǎn yánjiū* 汉语学生发展性阅读障碍的信息加工特点研究, 华南师范大学博士论文 (Ricerca delle caratteristiche di elaborazione delle informazioni degli studenti dislessici di lingua cinese). Guangzhou: huánán shīfàn dàxué bóshì lùnwén.

EL.LE
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

e-ISSN 2280-6792

Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica
Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva

Michele Daloiso
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Gonzalo Jiménez Pascual
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present paper discusses the potential of Cognitive Linguistics in the study of Specific Language Needs, i.e. pupils with specific impairment in the areas of communication and language acquisition. The paper is ideally divided into two parts. Part one provides a brief overview of how Cognitive Linguistics views the relationship between language and cognition and discusses clinical evidence supporting the idea that these are interrelated in developmental disorders. Consequently, Specific Language Needs should be reframed as cognitive limitations that selectively impact the development of language and communication. The second part of the paper shows that adopting a cognitive linguistic view can also be advantageous in the teaching of second/foreign languages to pupils with Specific Language Needs. After discussing the limitations of traditional approaches to the teaching of grammar, the authors present some potential applications which help overcome some typical learning difficulties experienced by pupils with Specific Language Needs.

Keywords Specific Language Needs. Language disorders. Input processing. Grammar instruction. Cognitive Linguistics.

L'articolo è stato concepito unitariamente dai due autori. Per la stesura, i paragrafi 2 e 3 si devono a Michele Daloiso e i paragrafi 1 e 4 a Gonzalo Jiménez Pascual. L'introduzione e la conclusione sono state scritte congiuntamente dai due autori.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/004
Submitted: 2018-02-09 | Acceptance: 2018-02-22

1 Linguaggio e cognizione secondo la prospettiva della Linguistica Cognitiva

La Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti LC) è un insieme di teorie che si prefiggono di studiare il funzionamento del linguaggio, il suo apprendimento e la sua struttura concettuale.[1]

L'apparizione della LC si può collocare negli Stati Uniti attorno alla prima metà degli anni Settanta ed è legata alla necessità di superare una concezione formalistica del linguaggio che, già nel decennio precedente, si cominciava a mettere in discussione. Alcune delle voci critiche in questo senso provenivano dall'interno del generativismo, dove c'era chi, richiedendo un maggior protagonismo del significato nell'analisi delle strutture grammaticali, contestava implicitamente l'idea chomskyana della centralità e l'autonomia della sintassi. In seguito ad alcuni tentativi falliti di conciliare entrambe le posizioni, come la creazione della *semantica generativa* (Lakoff 1990), le controversie interne sfociarono in uno scisma all'interno del paradigma, il che ebbe come risultato il definitivo allontanamento di un gruppo più o meno omogeneo di linguisti, fra cui R. Langacker, G. Lakoff, L. Talmy e G. Fillmore, che avrebbero dato poi origine alla nascita della LC.[2]

La LC si pone l'obiettivo fondamentale di spiegare i fenomeni linguistici alla luce della nostra esperienza mentale, fisica e socioculturale, ritenendo che le diverse capacità cognitive dell'essere umano siano strettamente interconnesse e che il linguaggio, in quanto abilità cognitiva integrata, sia il riflesso della nostra struttura concettuale (Croft, Cruse 2004). È importante, dunque, sottolineare che questo approccio allo studio del linguaggio si differenzia in modo sostanziale dagli altri approcci 'cognitivi' perché non postula solamente la natura mentale del linguaggio (affermare che il linguaggio è una facoltà mentale è ormai cosa ovvia, dopo la prima svolta cognitiva impressa dal generativismo), ma si spinge oltre affermando che il linguaggio è una manifestazione e un riflesso delle nostre capacità cognitive. Questa assunzione ha una ricaduta importante per quanto riguarda la natura delle spiegazioni fornite dalla LC, a cui viene chiesta la plausibilità dei suoi postulati rispetto alle conoscenze attuali circa il funzionamento della mente e il cervello (Evans 2012). Infatti, la LC lavora da una prospettiva interdisciplinare, aperta ai contributi provenienti dalle diverse scienze che si occupano della cognizione, quali le neuroscienze, la psicologia cognitiva, l'intelligenza artificiale, l'antropologia e la filosofia. In questo senso, la LC ha assunto un *cognitive commitment* (Lakoff 1990),

1 Per un'introduzione alla LC si vedano: Ungerer, Schmid 1996; Croft, Cruse 2004; Evans, Green 2006; Geeraerts, Cuyckens 2007; Arduini, Fabbri 2008; Gaeta, Luraghi 2003.

2 Per una disamina della tradizione di studi inerenti la psicologia cognitiva e la psicologia del linguaggio che hanno preceduto la comparsa della LC si veda Sinha 2007.

per cui le spiegazioni dei fenomeni linguistici devono essere coerenti e compatibili con quanto sappiamo del più generale funzionamento della mente e del cervello.

Sostenendo che il linguaggio è un'abilità cognitiva integrata, la LC si allontana da una visione rigidamente modulare della mente, facendo riferimento anche ai più recenti sviluppi delle Scienze Cognitive, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo. Questo approccio concepisce piuttosto il linguaggio come uno strumento attraverso il quale rappresentiamo il mondo che ci circonda, come una specie di filtro mediante il quale mettiamo in evidenza il nostro rapporto esperienziale con la realtà, dal punto di vista sia fisico sia sociale e culturale. Questo rapporto esperienziale è mediato dal nostro corpo, interposto tra il soggetto concettualizzante e la realtà. Secondo questa prospettiva, dunque, il linguaggio costituisce un riflesso della nostra interazione corporea con il mondo.

La LC assume che lo studio del linguaggio debba tener conto delle basi concettuali che fanno parte della nostra conoscenza del mondo. In particolare, questo approccio parte dal presupposto che la realtà non possa essere rappresentata linguisticamente in modo obiettivo, in quanto i parlanti, partendo dallo stesso materiale concettuale, possono operare scelte diverse tra le varie combinazioni configurazionali che il linguaggio mette a disposizione. Ad esempio, di fronte alla stessa scena rappresentata da un negozio chiuso, sulla base delle proprie intenzioni comunicative i parlanti possono scegliere tra costruzioni alternative non equivalenti, es. 'Il negozio è chiuso', 'Hanno chiuso il negozio', 'Il negozio è stato chiuso' ecc.

Secondo questa visione, compatibile con una versione debole del relativismo linguistico, il linguaggio è un riflesso culturalmente mediato della nostra capacità di strutturare concettualmente e categorizzare la realtà. In questo senso, la LC ritiene che il linguaggio, pur non determinando in toto il pensiero, possa però incidere significativamente su aspetti come le associazioni mentali, la percezione e l'orientamento (Evans 2012; 2014; Geeraerts, Cuyckens 2007; Deutscher 2013).

Gli assunti della LC hanno condotto poi allo sviluppo di una particolare prospettiva riguardante i processi di acquisizione linguistica. Pur riconoscendo una certa componente neurobiologica innata che favorisce l'acquisizione del linguaggio, la LC si allontana dall'ipotesi che esista un bagaglio di regole astratte del linguaggio geneticamente predeterminate, la qual cosa comporterebbe l'accettazione di un grosso salto evolutivo di difficile spiegazione (Evans 2014). In questo senso, la LC è in linea con numerosi studi antropologici evolutivi (Tomasello 2010) che ritengono che la capacità umana di comunicare sia dovuta a degli adattamenti biologici destinati a favorire l'interazione sociale cooperativa. In quest'ottica, la dimensione più linguistica della comunicazione si sarebbe sviluppata inizialmente a partire dai gesti, evolvendosi poi verso la creazione di unità linguistiche funzionali all'interno delle diverse comunità. Così, la singolarità del lin-

guaggio umano risiederebbe nella capacità di riconoscere le intenzioni comunicative con cui vengono manipolate le diverse costruzioni simboliche che fanno parte di una determinata lingua. Da questa prospettiva, si suggerisce l'ipotesi che il linguaggio venga acquisito attraverso l'esposizione frequente e ripetuta all'input linguistico, che i bambini, grazie ad un sofisticato bagaglio di risorse cognitive, riescono ad analizzare e scomporre, individuando e riutilizzando gli elementi funzionali, e acquisendo poi gli schemi grammaticali sottostanti le costruzioni linguistiche a cui vengono esposti (Tomasello 2003).

Questa idea è presente in alcuni modelli di rappresentazione che, all'interno della galassia teorica della LC, cercano di offrire una descrizione del sistema grammaticale inteso in senso ampio, vale a dire, come sistema linguistico unitario dove hanno un ruolo di primissimo piano i fenomeni legati al significato e dove i diversi livelli di analisi linguistica non vengono separati nettamente, ma integrati nella logica di un *continuum*. Una di queste teorie esplicative *basate sull'uso* è la cosiddetta Grammatica Cognitiva (da adesso in poi GC) di R. Langacker (1987; 1991; 2008), a cui faremo riferimento di nuovo nel punto 4 quando verranno affrontate alcune questioni legate alla presentazione e la didattizzazione dei contenuti grammaticali.

Come avremo modo di vedere, un approccio glottodidattico basato sui presupposti teorici qui discussi contiene un potenziale inclusivo, in quanto può rendere maggiormente accessibili i contenuti grammaticali non solo agli apprendenti con un Bisogno Linguistico Specifico, ma potenzialmente anche all'intero gruppo-classe. In questo senso, riteniamo che la LC possa offrire un contributo importante non solo alla Linguistica Clinica nell'interpretazione dei disturbi alla base dei BiLS, ma anche alla Linguistica Educazionale, per quanto riguarda la didattica delle lingue rivolta ad apprendenti con queste differenze evolutive. Tale contributo inizia solo ora ad essere sviluppato. Risulta ancora in fase iniziale per quanto riguarda la ricerca clinica (fanno eccezione alcuni studi recenti, tra cui: Manning, Frankling 2016 sul linguaggio afasico e gli studi di Nick Riches dell'Università di Newcastle sui disturbi del linguaggio) e del tutto inesplorato per quanto concerne la ricerca edulinguistica applicata ai bisogni specifici.

2 Il sostrato cognitivo dei Bisogni Linguistici Specifici

La Linguistica moderna ha sempre dimostrato uno spiccato interesse verso lo studio dei disturbi linguistici, partendo dall'assunto secondo cui l'analisi della patologia linguistica può condurre ad una maggior comprensione del linguaggio *tout court*. A tal fine è nata la Linguistica Clinica, intesa come «l'applicazione delle teorie e dei metodi della linguistica all'analisi dei disturbi del linguaggio orale, scritto e segnato» (Crystal 1997, 418).

Storicamente, il contributo maggiore in questo campo proviene dal generativismo, mentre il potenziale di approcci più recenti, come la LC rimane quasi del tutto inesplorato.

Parallelamente, nell'ambito della Linguistica Educazionale[3] si è assistito ad un crescente interesse verso l'insegnamento linguistico – soprattutto delle lingue non materne – rivolto ad apprendenti con disturbi linguistici (in ambito internazionale, tra gli altri: Schneider, Crombie 2003; Kormos, Kontra 2008; Kormos, Smith 2012; in Italia, Daloiso 2012a, 2015 e 2017; e i contributi di altri autori nelle curatele di Daloiso 2012b e 2014). In questo contesto, è stata elaborata la nozione di 'Bisogno Linguistico Specifico' (d'ora in avanti BiLS) intesa come

> l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento […] che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso 2013, 644)

La nozione di BiLS ha un forte valore teorico in ambito glottodidattico. Pur prendendo le mosse dal concetto pedagogico di 'Bisogno Educativo Speciale', che ha avuto poi declinazioni normative molto diverse da Paese a Paese (cf. EASNIE 2012), la nozione di BiLS identifica una precisa categoria di apprendenti le cui caratteristiche influiscono direttamente sul processo di educazione linguistica; la Linguistica Educazionale, dunque, interagendo con le scienze cliniche e pedagogiche, può portare il suo contributo originale allo studio dei disturbi linguistici in un contesto ecologico quale è l'educazione formale. Da ciò discendono importanti implicazioni operative per la costruzione di modelli di educazione linguistica inclusivi e per la progettazione di interventi glottodidattici individualizzati.

La nozione di BiLS, pur nascendo in seno alla Linguistica Educazionale, non può prescindere né dalla Psicologia Clinica, che identifica i disturbi che possiamo far rientrare nella definizione, né dalla Linguistica Clinica, che può fornire una chiave descrittiva ed interpretativa degli usi linguistici tipici ed atipici. Come avremo modo di vedere, tuttavia, coniugare i

3 In questo lavoro, rifacendoci in modo esplicito alla tradizione di ricerca internazionale, utilizzeremo il termine 'Linguistica Educazionale' per riferirci all'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo ed analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky 1974). Utilizzeremo l'aggettivo 'edulinguistico' per riferirci a questioni connesse ai temi e alle prospettive di ricerca della Linguistica Educazionale. Infine, utilizzeremo il termine 'Glottodidattica' (e il suo aggettivo) con un significato più ristretto, ossia quando ci riferiremo nello specifico agli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che sono uno dei vari aspetti di cui si occupa la Linguistica Educazionale.

dati provenienti dalla Psicologia Clinica con le teorie prevalenti in ambito linguistico non è cosa semplice. La Linguistica Educazionale per i BiLS ha, invece, la necessità di individuare l'approccio linguistico più funzionale ai suoi scopi per una ragione sia teorica, in quanto è imprescindibile identificare il quadro teorico più esplicativo e compatibile con le complesse casistiche associate ai BiLS, sia operativa, in quanto un intervento di recupero/potenziamento linguistico non può essere costruito a prescindere da uno sfondo teorico che stabilisca cosa sia il linguaggio, come si sviluppi e come interagisca con le altre facoltà cognitive.

Nella nostra visione, la LC può offrire uno sfondo interpretativo di grande interesse per lo studio dei BiLS, in quanto si tratta di una teoria ecologica, che non ignora i risultati della ricerca neuro-psico-cognitiva, e per questo risulta compatibile con il complesso quadro clinico associato ai BiLS. Cerchiamo dunque di focalizzare meglio la questione.

Come abbiamo visto nel paragrafo 1, un assunto centrale della LC è che il linguaggio non sia separato dalla cognizione, ma ne rappresenti piuttosto un riflesso. In linea di principio, quindi, non dovrebbe esistere un disturbo linguistico indipendente da disfunzioni cognitive, mentre può accadere il contrario, ossia può esistere un disturbo cognitivo che non incida necessariamente sul linguaggio.

Questa prospettiva non trova al momento riscontro negli attuali modelli di classificazione clinica. L'identificazione dei disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento, infatti, si basa principalmente sulla dissociazione tra basso profilo linguistico e adeguate abilità non-verbali. L'uso del termine 'specifico' (es. Disturbo Specifico del Linguaggio o dell'Apprendimento) indica proprio tale dissociazione.

I modelli di psicopatologia attuali sono basati ancora perlopiù sull'opposizione 'danneggiato' versus 'intatto', secondo cui un dominio specifico può essere danneggiato senza che questo comporti il malfunzionamento di altri domini. Questi modelli, separando nettamente linguaggio e cognizione, risentono della prospettiva del determinismo biologico, secondo cui il linguaggio avrebbe un'origine genetica tale da renderlo impermeabile a qualsiasi altra funzione cognitiva (Chomsky 1968; Fodor 1983).

La ricerca clinica, tuttavia, si sta progressivamente allontanando dalla visione rigidamente deterministica, per tre ragioni. In primo luogo, il rapporto tra genetica e linguaggio è ancora controverso: ad oggi non è ancora stato identificato un singolo gene responsabile del linguaggio (e, di conseguenza, di un eventuale deficit), per cui al massimo si può parlare di disordini con probabile base genetica a livello fenotipico, derivati dall'interazione biologica e ambientale (Cummings 2008).

In secondo luogo, la netta separazione tra linguaggio e cognizione si basa su modelli di funzionamento cognitivo adultomorfi, che mal si adattano alla descrizione di disturbi *evolutivi*, perché non riescono a cogliere il dinamico percorso di sviluppo infantile. Ad esempio, la concezione rigidamente

modulare del cervello non spiega l'enorme capacità di riorganizzazione funzionale riscontrata in pazienti con danni cerebrali in età evolutiva – uno tra tutti, il recente caso di un ragazzo di 19 anni, con danno cerebrale gravissimo all'emisfero sinistro, che riesce a recuperare il linguaggio grazie all'emisfero destro (Marini et al. 2016). Per queste ragioni, nell'ambito delle scienze cognitive si sono affermati modelli evolutivi che tentano di coniugare spinte biologiche ed interazione ambientale – tra tutti, la teoria della modularizzazione (Karmiloff-Smith 1992), secondo cui la mente umana non nasce modulare, ma nel corso dello sviluppo si organizza progressivamente in moduli. Questo spiega perché nella realtà clinica è molto più facile riscontrare danni cerebrali selettivi in un adulto che in un bambino.

Infine, va rilevato che mentre vi è accordo sull'esistenza di domini specifici nel cervello adulto, più controversa è l'idea che il cervello sia organizzato in moduli chiaramente localizzabili basati su meccanismi indipendenti (per una disamina: Elsabbagh, Karmiloff-Smith 2006). Riguardo la localizzazione, la ricerca suggerisce che alcune aree tradizionalmente associate al linguaggio siano in realtà coinvolte anche in compiti non linguistici; ad esempio, l'area di Broca sembra coinvolta anche nell'analisi musicale e nei processi imitativi (Heiser et al. 2003), mentre si è rivalutato il ruolo di altre strutture, come il cervelletto, nell'elaborazione linguistica (Fabbro, Moretti, Bava 2000). In merito all'indipendenza dei moduli, si è osservato che i bambini e gli adulti dispongono di abilità dominio-generali (es. l'abilità di individuare regolarità e schemi auditivi, visivi, verbali) che non possiamo escludere abbiano un ruolo nell'acquisizione di abilità specifiche, come il linguaggio (Newport, Aslin 2000; per una disamina critica: Tomasello 2003).

Alla luce di queste considerazioni, l'adozione di una prospettiva teorica che non separa linguaggio e cognizione consentirebbe di comprendere maggiormente il complesso quadro clinico dei disturbi che rientrano nella nozione di BiLS. Prendiamo due esempi significativi: la dislessia e il Disturbo Specifico del Linguaggio.

La dislessia viene tradizionalmente definita come un disturbo contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e scarse abilità di *spelling* e decodifica (per una disamina: Reid 2009). Queste difficoltà sono considerate il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive del soggetto. L'ipotesi del deficit fonologico (Snowling 1987), tuttavia, limitando l'attenzione al problema nella decodifica linguistica, non è in grado di spiegare una serie di altre difficoltà, legate alla coordinazione motoria e all'orientamento visivo-spaziale, riscontrabili nei soggetti con dislessia.

Dalle Scienze Cognitive provengono ipotesi interpretative alternative. Tra queste, l'ipotesi del *deficit di automatizzazione*, con base cerebellare (Nicolson, Fawcett 2008), propone di reinterpretare la dislessia come un

deficit che rallenta l'apprendimento procedurale, che sappiamo essere alla base sia dell'acquisizione linguistica sia di altri aspetti dello sviluppo del bambino. Questa ipotesi è in grado di spiegare alcuni correlati non linguistici della dislessia, come problemi di equilibrio riscontrati in bambini piccoli, difficoltà nella motricità (gli apprendenti con dislessia appaiono talvolta goffi e maldestri) e in alcuni processi non linguistici che richiedono automatizzazione (es. recupero rapido di informazioni). Le ricerche in corso sul cervelletto suggeriscono, inoltre, che questa struttura sia coinvolta anche nell'orientamento visivo-spaziale (cf. il progetto europeo CERVISO), la qual cosa spiegherebbe le difficoltà dei soggetti con dislessia ad orientarsi nello spazio (destra/sinistra) e a leggere l'orologio analogico.

Un altro disturbo incluso nella categoria dei BiLS è il Disturbo Specifico del Linguaggio, tradizionalmente descritto in base a specifici danni settoriali che compaiono esclusivamente nell'area linguistica. La realtà clinica è però ben più complessa. In un'importante rassegna sull'argomento, Dispraldo (2014) mette in luce due caratteristiche di questo disturbo molto rilevanti per la nostra discussione.

In primo luogo, esso si accompagna anche a deficit in abilità non verbali; una percentuale fino al 75% di bambini con questo disturbo ha, infatti, difficoltà nella motricità fine (Johnston et al. 1981), nel bilanciamento corporeo (Powell, Bishop 1992) e nella riproduzione e/o imitazione di gesti (Vukotic, Vukovic, Stojanovick 2010). In secondo luogo, la netta separazione tra Disturbo Specifico del Linguaggio a altri deficit linguistici spesso non corrisponde alla realtà clinica (McArthur et al. 2000): da una parte si riscontra un'alta presenza di disturbi del linguaggio in bambini identificati come dislessici (fino al 63% dei casi) e dall'altra i bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio, anche quando non soddisfano i requisiti per una diagnosi di dislessia, presentano comunque difficoltà di letto-scrittura (fino all'85% dei casi). Recentemente è stata anche messa in discussione la netta separazione tra questo disturbo e il Disturbo Pragmatico della Comunicazione Sociale; da un lato l'analisi del linguaggio autistico ha evidenziato tratti di atipicità nella struttura linguistica, e non solo nel suo uso pragmatico (Loucas et al. 2008); dall'altro alcuni soggetti con una storia di disturbo del linguaggio presentano tratti autistici durante l'adolescenza (Conti-Ramsden, Simkin, Botting 2006). Come si può notare, la complessità dei profili clinici associati al Disturbo Specifico del Linguaggio è tale che nel DSM-5, il principale manuale diagnostico utilizzato nel mondo anglosassone e non solo, ha eliminato l'aggettivo 'specifico' dalla denominazione, in quanto le evidenze cliniche non supportano sufficientemente l'idea che questo disturbo sia specificamente ed esclusivamente di natura linguistica

Anche in questo caso si stanno facendo strada ipotesi interpretative di matrice cognitivista, che propongono di riconcettualizzare questo disturbo come un più generale malfunzionamento di quelle abilità che impediscono al sistema cognitivo una corretta elaborazione delle informazioni (verbali

e non verbali). In particolare, il deficit interesserebbe processi di ordine inferiore, come l'efficienza temporale (velocità di elaborazione delle informazioni), la memoria procedurale (automatizzazione delle procedure), la selezione e l'orientamento dell'attenzione (memoria selettiva e attenzione all'input) (cf. Leonard 2014; Dispraldo 2014).

In un'ottica cognitivista, quindi, sia la dislessia sia il disturbo del linguaggio vengono interpretati come deficit che colpiscono i processi cognitivi di ordine inferiore, causando un rallentamento generale nell'elaborazione dell'input (verbale e non verbale), associato a difficoltà ad orientare l'attenzione verso i tratti salienti dell'input da apprendere, per poi immagazzinarlo ed automatizzarlo. L'assunto teorico fondamentale non è, comunque, che il deficit cognitivo in questi processi sia l'unica causa del disturbo, ma che la sua presenza fin dalla prima infanzia inneschi conseguenze a cascata (problemi di lettura, scrittura, espressione linguistica ecc.) che si manifestano successivamente (Elsabbagh, Karmiloff-Smith 2006).

Come si evince dalla discussione, le evidenze cliniche sembrano condurre verso la necessità di adottare una prospettiva teorica che non separi il linguaggio dalla cognizione, la qual cosa consentirebbe un'interpretazione (almeno tentativamente) più completa del quadro clinico, premessa indispensabile non solo per l'intervento in ambito clinico ma anche per l'azione pedagogica e glottodidattica.

3 Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica: limiti dell'approccio tradizionale

Per comprendere le difficoltà degli apprendenti con BiLS nell'area della grammatica, è opportuno distinguere tra l'apprendimento in contesto spontaneo e quanto accade invece in contesto formale. Alcuni disturbi linguistici determinano ostacoli già sul piano dell'apprendimento spontaneo della L1, che conducono ad errori morfosintattici atipici. In altri casi, come ad esempio la dislessia, non si riscontrano di norma limitazioni evidenti nell'apprendimento orale della L1, ma la presenza di un disturbo del linguaggio pregresso può incidere su questo fronte (cf. § 2).

In entrambi i casi, comunque, può risultare problematico l'apprendimento formale della grammatica, inteso come riflessione sui meccanismi di funzionamento della lingua che viene proposta tipicamente in contesto di apprendimento formale. Queste difficoltà metalinguistiche sono ampiamente attestate nella letteratura edulinguistica riguardante sia la L1 (Klingner, Vaughn, Boardman 2007) sia le lingue straniere (Kormos, Smith 2012) e classiche (Bianchi, Rossi, Venturini 2016).

Seguendo la *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (Daloiso 2012a; 2015), queste difficoltà si possono interpretare come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche degli studenti con BiLS e l'ambiente di

apprendimento formale. In questo caso, il problema potrebbe risiedere nell'approccio utilizzato per l'istruzione grammaticale.

Nella storia dei metodi glottodidattici, la grammatica ha assunto ruoli diversi, a seconda delle teorie linguistiche ed acquisizionali che venivano di volta in volta prese come riferimento. In particolare, si è assistito ad una 'sindrome del pendolo' (Balboni 1994), che alternava il focus ora sulla forma linguistica, a discapito dell'uso, e ora sull'uso, a discapito della forma (per un profilo diacronico degli approcci e dei metodi glottodidattici: Balboni 2015).

Attualmente, si è diffuso un approccio eclettico all'istruzione grammaticale, che si allontana dai modelli deduttivi di matrice formalista e strutturalista, ma al contempo assegna un valore importante all'esercizio linguistico. Il percorso didattico si articola di norma in tre fasi. La prima consiste nella scoperta della regola, soprattutto attraverso l'analisi della lingua in contesto; segue poi la fase di fissazione della regola, attraverso esercizi molto strutturati, e si giunge infine al riutilizzo progressivamente più libero della regola in questione.

Questo tipo di percorso, tuttavia, presenta alcuni limiti, in quanto non considera né le fragilità specifiche degli apprendenti con BiLS né alcuni processi cognitivi generali che sottendono l'acquisizione grammaticale (per una disamina: Cadierno 2010). Anche in questo caso, può risultare vantaggioso adottare una prospettiva compatibile con la LC, che consenta di comprendere i processi di acquisizione grammaticale, alla luce dei quali interpretare le limitazioni degli apprendenti con BiLS e ipotizzare interventi di sostegno glottodidattico.

A questo scopo, riprendiamo la *Input Processing Theory* elaborata da Terrell (1991) e rivista poi da VanPatten (1992), la quale pur non essendo stata elaborata nell'ambito della LC, viene ritenuta compatibile con la prospettiva di questo approccio linguistico. Il modello può essere così rappresentato.
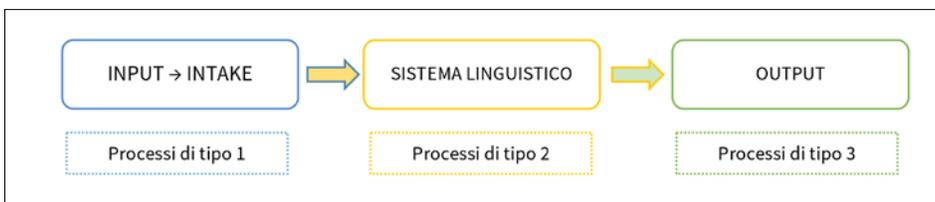
Figura 1. La Teoria dell'Elaborazione dell'Input

Secondo lo schema, l'acquisizione grammaticale procede attraverso una catena di processi cognitivi. Nella prima fase (processi di tipo 1), l'apprendente entra in contatto con l'input, di cui riesce a percepire ed elaborarne solo una parte, definita *intake*. Non tutto l'*intake*, tuttavia, viene incorporato nel sistema linguistico dell'apprendente; perché ciò accada, infatti, egli deve focalizzare l'attenzione su una data costruzione linguistica, per poi metterla in relazione e integrarla con le conoscenze pregresse. Nella seconda fase (processi di tipo 2), dunque, si attivano processi di ristrutturazione delle conoscenze, che di norma conducono ad errori, perché l'apprendente inizia ad analizzare realmente l'*intake*. L'assimilazione di una costruzione, comunque, non garantisce automaticamente la sua produzione in tutti i contesti; perché una singola costruzione linguistica diventi *output* sono, infatti, necessari i processi di tipo 3, che conducono ad una sua progressiva automatizzazione e al suo uso in una varietà di contesti comunicativi.

La *Input Processing Theory* può contribuire ad interpretare le difficoltà che incontrano gli apprendenti con BiLS nel percorso di istruzione grammaticale tradizionale (scoperta → fissazione → riutilizzo). Alcuni apprendenti con BiLS manifestano limitazioni già nei processi di tipo 1: l'elaborazione dell'input risulta più lenta, e si possono verificare perdite di porzioni di informazione e difficoltà a selezionare la parte dell'input verso cui dirigere l'attenzione (cf. § 2). Perciò la tradizionale fase di scoperta induttiva della regola appare problematica, in quanto implica un passaggio implicito dall'input all'*intake*, che invece non è immediato in presenza di un BiLS.

Sul piano edulinguistico, dunque, ci si deve interrogare su quali strategie metodologiche possano favorire il passaggio da input a *intake*. L'istruzione diretta viene spesso indicata come soluzione efficace per questa tipologia di apprendenti (cf. Schneider, Crombie 2003; Slavin et al. 2011), ma l'adozione di una prospettiva d'integrazione tra linguaggio e cognizione (inclusa la percezione) implica scelte operative, tra cui, ad esempio, rivisitare le tradizionali spiegazioni verbali presentando i fenomeni linguistici secondo modalità più visive, e focalizzare l'attenzione non solo sui fenomeni linguistici, ma anche sulle risorse cognitive (ad esempio, i concetti di 'cosa', 'processo', 'spazio', 'tempo' e le operazioni di costruzione mentale, come la prospettiva, la categorizzazione, la distinzione tra figura e sfondo ecc.) che, nella prospettiva della LC, motivano i fatti del linguaggio

L'istruzione diretta potrebbe aiutare l'apprendente a focalizzarsi su una costruzione linguistica, ma perché l'*intake* venga incorporato nel sistema linguistico è necessario che la costruzione venga compresa, per poi essere integrata con le conoscenze pregresse. Nel percorso glottodidattico tradizionale, invece, vi è un passaggio diretto dalla scoperta della regola alla sua applicazione, dando in qualche modo per assodata la sua effettiva comprensione. Nella fase di fissazione, quindi, si propongono esercizi, in genere di matrice strutturalista, che richiedono di utilizzare la costruzione

linguistica (completamento, trasformazione ecc.), talvolta con più attenzione alla forma che al suo significato.

Riguardo i processi di tipo 2, il percorso tradizionale pone problemi a livello di gradualità, in quanto sarebbero necessarie da una parte attività di comprensione della costruzione linguistica, dall'altra attività preliminari che attivino i requisiti cognitivi necessari all'analisi della costruzione target. Possono poi seguire attività di riutilizzo, ma gli esercizi puramente strutturali andrebbero limitati perché si basano su procedure meccaniche che richiedono automatizzazione, ma non conducono ad un uso autentico della costruzione (ad esempio, nella comunicazione non trasformiamo continuamente frasi affermative in interrogative o negative). Paradossalmente, quindi, accade che per imparare a svolgere batterie di esercizi strutturali, l'apprendente con BiLS debba sviluppare processi meccanici che di fatto sottraggono risorse cognitive all'automatizzazione linguistica.

Infine, la fase di riutilizzo più autonomo della lingua si scontra con le difficoltà di automatizzazione di molti apprendenti con BiLS, spesso peggiorate dagli ostacoli nei processi di tipo 1 e 2 appena discussi. Nel contesto di lingua straniera, l'uso autonomo di una costruzione linguistica rappresenta un obiettivo a lungo termine, che nel caso degli apprendenti con BiLS va perseguito con un sostegno specifico. Finora, facendo riferimento alla ricerca clinica, abbiamo sostenuto che le difficoltà d'uso orale e/o scritto della L2/LS negli apprendenti con BiLS siano imputabili al deficit di automatizzazione e di elaborazione rapida delle informazioni. Per questo, sono stati proposti strumenti compensativi, come *prompt*, mappe e organizzatori visivi, per favorire il recupero del lessico e delle costruzioni linguistiche necessarie per la comunicazione (cf. Daloiso 2012a; 2015).

Analizzando i processi di acquisizione grammaticale nel contesto dei BiLS alla luce della *Input Processing Theory* si fa strada un'interpretazione alternativa, secondo cui – limitatamente al contesto di lingua straniera – le difficoltà degli alunni con BiLS nella fase di output non risiedono nel recupero rapido delle tracce mnestiche, quanto piuttosto nell'assenza di tracce mnestiche stabili da recuperare a causa della mancata acquisizione. Secondo quest'interpretazione, gli strumenti compensativi non svolgerebbero, in realtà, la loro funzione originaria, ossia favorire il recupero delle informazioni, ma di fatto sopperirebbero al mancato apprendimento. In un'ottica cognitivista, quindi questi strumenti acquistano valore solo all'interno di un'istruzione grammaticale che considera anche le difficoltà degli apprendenti con BiLS nei processi di tipo 1 e 2. La LC, inoltre, può aiutare a superare alcuni limiti degli strumenti compensativi al momento proposti in ambito edulinguistico, in particolare il fatto che alcuni strumenti, come la tabella grammaticale, puntano più alla forma che all'uso, e non aiutano a marcare le distinzioni di significato che invece nella comunicazione sono il punto di partenza per la selezione delle costruzioni linguistiche più adeguate alle intenzioni del parlante.

Come possiamo vedere, dunque, l'adozione di una prospettiva compatibile con la LC getta per certi versi nuova luce sulle difficoltà che incontrano gli apprendenti con BiLS nel processo di educazione linguistica, con implicazioni teoriche ed operative di assoluta rilevanza.

4 Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva

Adottare una prospettiva cognitiva nell'insegnamento dei contenuti grammaticali (cf. § 1 sul senso che la LC attribuisce all'aggettivo 'cognitivo') può comportare alcuni vantaggi da un punto di vista glottodidattico, non solo per apprendenti con sviluppo linguistico tipico (come altri autori hanno già evidenziato, cf. ad esempio Castañeda Castro 2004 in riferimento alle applicazioni della Grammatica Cognitiva alla didattica dello spagnolo), ma, a nostro parere, anche per apprendenti con BiLS.

In questa sezione, tenendo presente la *Input Processing Theory*, ci soffermeremo in primo luogo su alcune considerazioni generali sviluppate nell'ambito della LC applicata alla didattica delle lingue straniere; rifletteremo poi sulla possibilità di calarle nel contesto dell'insegnamento della grammatica apprendenti con BiLS, accennando anche ad alcune questioni che riteniamo richiedano un approfondimento futuro da parte della ricerca in quest'ambito.

Vista l'eterogeneità di casistiche associate ai BiLS, per ragioni di spazio nella presente sezione faremo riferimento in modo specifico agli apprendenti con disturbo del linguaggio, sebbene riteniamo che il quadro teorico proposto sia ugualmente valido per analizzare le difficoltà nell'apprendimento grammaticale a cui possono andare incontro gli studenti con altri disturbi linguistici. Va comunque ricordato che i casi di comorbilità fra i diversi disturbi non sono affatto rari (cf. § 2), per cui è sempre auspicabile un'analisi mirata del profilo di ogni singolo apprendente, in modo da poter determinare specificamente in quali dei tre tipi di processi del modello adottato (cf. § 3) e in che modo possano manifestarsi le difficoltà.

Cominciando quindi dai processi di tipo 1, un primo tema di cui si è occupata la LC nell'ambito della L2 riguarda la modalità di presentazione dell'input linguistico, e quindi il passaggio dall'input all'*intake* nel modello proposto. A questo proposito, diverse ricerche sui modi di dire in inglese, sulle metafore e sui verbi in contesto di lingua straniera (Boers et al. 2008; Lindstromberg, Boers 2005) segnalano che il modo in cui l'input viene presentato può avere una ricaduta significativa sulla sua ritenzione mnemonica da parte degli apprendenti. I risultati suggeriscono che la presentazione dell'input in maniera dapprima verbale e dopo visiva risulta più efficace rispetto alla presentazione di un input esclusivamente verbale. Inoltre, sembra confermarsi l'ipotesi che la rappresentazione mimico-gestuale del contenuto dei verbi che indicano un determinato modo di movimento com-

porti un effetto positivo nella loro memorizzazione da parte degli studenti, il che sembra rafforzare l'idea dello stretto legame fra la nostra esperienza corporea e il linguaggio (*embodiment*).

Questi risultati possono avere implicazioni importanti nel caso degli apprendenti con disturbo del linguaggio, i quali presentano tipicamente difficoltà nel controllo attentivo e nell'elaborazione dell'input (cf. § 2). Sulla scorta delle ricerche succitate è plausibile ritenere che nella fase che riguarda i processi di tipo 1 questi apprendenti possano beneficiare anche dell'utilizzo di un input multimodale. Sarebbe tuttavia opportuno approfondire questo aspetto interrogandosi sull'incidenza che un certo tipo di ordine degli stimoli presentati (visivo > verbale o viceversa) può avere nell'apprendimento delle costruzioni grammaticali da parte di questi apprendenti.

Sempre nell'ambito dei processi di tipo 1, la LC si è interessata anche di indagare il rapporto fra categorie linguistiche e concettuali, per esempio per quanto riguarda le loro applicazioni didattiche per l'insegnamento/apprendimento della grammatica in spagnolo L2 (Alonso Raya et al. 2005; Ruiz Campillo 2014). Ad esempio, per rendere più semplice e intuitiva la spiegazione dell'uso di due tempi verbali del passato in spagnolo (*pretérito perfecto* e *indefinido*) questi autori hanno sfruttato la metafora concettuale IL TEMPO È SPAZIO, associando all'uso di ogni tempo due spazi diversi. Da una parte, il *pretérito perfecto* viene associato a uno spazio 'attuale' (rappresentato prototipicamente dall'avverbio 'qui'), visto il legame che questo tempo verbale mantiene con la situazione di enunciazione; dall'altra, il *pretérito indefinido*, che non implica il suddetto legame, si associa a uno spazio 'non attuale' (rappresentato prototipicamente dall'avverbio 'lì'). In questo modo, la tradizionale lista di marcatori temporali che solitamente si presenta all'apprendente come criterio per decidere fra questi due tempi nelle sue narrazioni al passato può essere sostituita (o perlomeno integrata) con una riflessione più profonda che gli permetta di valutare intuitivamente quali di questi marcatori rientrano o meno nelle categorie di 'spazio attuale' o 'non attuale', focalizzando inoltre l'attenzione sulla flessibilità delle scelte linguistiche operate dai parlanti, piuttosto che su una meccanica linguistica priva di significato (Llopis-García, Real, Ruiz Campillo 2012).

Questa prospettiva può avere implicazioni interessanti per gli apprendenti con BiLS. Se adottiamo una prospettiva teorica che non separa linguaggio e cognizione (cf. § 2), alla base delle manifestazioni linguistiche dei BiLS vi sono deficit più propriamente cognitivi da tenere in considerazione. Per questo motivo, sul piano glottodidattico sembra opportuno interrogarsi anche sulla convenienza di lavorare sul recupero delle risorse cognitive (cf. § 3) che permettono agli apprendenti (con e senza BiLS) di riflettere sulle costruzioni grammaticali. Non è da escludere, infatti, che alcune di queste risorse siano compromesse in questa tipologia di apprendenti. Di conseguenza, la spiegazione dei fenomeni grammaticali partendo

dalle categorie concettuali che viene tipicamente proposta nell'ambito della LC potrebbe risultare efficace se preceduta da un lavoro di recupero/potenziamento delle categorie concettuali stesse. In questo senso, riprendendo l'esempio del *pretérito perfecto* e il *pretérito indefinido* per lo spagnolo, potrebbe essere necessario provvedere a un lavoro preliminare di recupero della deissi spaziale e probabilmente anche delle categorie temporali, in modo da applicarle successivamente alla comprensione delle distinzioni tra i due tempi verbali.

Per quanto riguarda il passaggio dai processi di tipo 1 verso quelli di tipo 2, la ricerca nell'ambito *dell'Input Processing Theory* ha evidenziato che gli apprendenti sembrano beneficiare delle cosiddette *structured input activities* (VanPatten 1996; VanPatten, Cadierno 1993; Benati 2010), vale a dire, attività con cui s'intende massimizzare la qualità dell'input ricevuto dagli studenti nella fase di elaborazione. Queste attività mirano a modificare le strategie che solitamente vengono messe in atto dagli alunni in contesto di L2/LS e che in questa fase spesso portano allo studente a 'scavalcare' certi elementi delle costruzioni linguistiche (desinenze, clitici, ecc.) il cui significato può essere desumibile dal contesto comunicativo o linguistico. Questi elementi spesso costituiscono difficoltà oggettive nel processo d'apprendimento linguistico e solitamente vengono acquisiti solo in stati avanzati della propria interlingua. L'istruzione fornita mediante questo tipo di attività, che punta alla acquisizione mirata di questi elementi, sembra incidere nella comprensione delle costruzioni presentate, nello specifico per quanto riguarda il rapporto fra forma linguistica e significato (Cadierno 2010).

Queste osservazioni hanno implicazioni potenziali nel caso degli apprendenti con BiLS. Come è già stato accennato (cf. § 2), a causa delle difficoltà nel controllo attentivo e nell'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni, gli apprendenti con disturbo del linguaggio possono faticare a percepire e/o produrre alcuni tratti morfologici del discorso, sia in L1 sia nelle lingue non materne. Solitamente si tratta di elementi come i clitici o le desinenze verbali, che in alcune occasioni possono diventare ridondanti in un determinato contesto comunicativo, anche se questo dipende in parte dalle caratteristiche strutturali delle diverse lingue. Alla luce delle ricerche accennate, sembra opportuno chiedersi in quale misura questo tipo di attività possa essere utile nel tentativo di 'ristrutturare' le costruzioni parziali o atipiche che manifestano questi studenti nelle loro produzioni linguistiche. In questo senso si rendono necessarie ulteriori ricerche.

Per quanto riguarda infine la fase di produzione, vale a dire i processi di tipo 3 dello schema della *Input Processing Theory*, bisogna tener presente che l'uso autonomo e spontaneo delle costruzioni in contesti diversificati è un processo a lungo termine che implica non poche difficoltà per chi apprende una lingua non materna. La ricerca sembra indicare che gli effetti delle *structured input activities* non riguardano solo la comprensione delle

costruzioni linguistiche target, ma hanno anche un riflesso nella produzione linguistica degli apprendenti a cui vengono somministrate (Cadierno 2010). Inoltre, sembra accertato che le cosiddette *structured output activities* (Lee, VanPatten 1995; VanPatten 1996), cioè le attività mirate alla produzione controllata dell'output degli studenti e complementari a quelle centrate nel passaggio dell'input all'*intake*, abbiano una ricaduta positiva nella capacità degli studenti di produrre le costruzioni linguistiche (Erlam 2003; Morgan-Short, Wood-Bowden 2006).

Bisogna tener presente che l'uso autonomo delle costruzioni linguistiche diventa particolarmente difficile nel caso di chi presenta limitazioni nell'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni. Riteniamo quindi interessante testare la validità di questo tipo d'istruzione sugli apprendenti con disturbo del linguaggio, per i quali finora la ricerca edulinguistica (Kormos, Smith 2012; Daloiso 2017) si è limitata a suggerire l'uso di *prompt*, mappe ed organizzatori visivi quali sopporti costanti utili per affrontare sia i compiti di produzione scritta che di produzione orale.

5 Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo evidenziato come la ricerca edulinguistica sui BiLS possa avvalersi della LC per una più profonda comprensione dei disturbi linguistici, premessa essenziale per la definizione di interventi di sostegno glottodidattico. Di seguito evidenziamo alcuni elementi che possono guidare una eventuale rifinitura della definizione stessa di 'Bisogno Linguistico Specifico' alla luce di uno sfondo teorico che integra linguaggio e cognizione.

Sul piano teorico, la nozione di BiLS è compatibile con una prospettiva che considera il linguaggio una manifestazione della cognizione. Alla luce della LC, infatti, i BiLS possono essere inquadrati come quella parte di disturbi cognitivi che hanno un forte impatto sullo sviluppo del linguaggio. La definizione formulata nel 2013 ammette di fatto questa interpretazione, considerando i BiLS un insieme di «difficoltà evolutive di funzionamento che interessano *primariamente* [dunque, non esclusivamente; corsivo dell'Autore] la competenza comunicativa»; questa formulazione non esclude a priori una relazione tra linguaggio e cognizione, anche se sarebbe necessario precisare che si tratta di differenze evolutive di natura cognitivo-linguistica. Nell'acronimo, l'aggettivo 'specifico' è peraltro utilizzato con un'accezione diversa da quella in uso nella ricerca clinica, in quanto si limita ad indicare che le difficoltà cognitivo-linguistiche degli apprendenti con BiLS presentano elementi di atipicità non equiparabili alle difficoltà più generali incontrate normalmente da apprendenti con sviluppo tipico.

La parte finale della definizione di BiLS pone l'accento sulla necessità di operare «interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del

percorso di educazione linguistica». Per la LC non esistono dicotomie tra mente, corpo e linguaggio, e ciò implica, in generale, concepire l'educazione linguistica in stretto rapporto con le educazioni motoria e cognitiva. Se, inoltre, il linguaggio è una manifestazione della cognizione, ne consegue che per chi opera con apprendenti in età evolutiva le educazioni motoria e cognitiva forniscono le basi per l'educazione linguistica. Nel contesto specifico dei BiLS, il sostegno glottodidattico potrebbe essere più efficace se accompagnato/preceduto da un recupero delle risorse concettuali alla base di quelle linguistiche (ad esempio, per comprendere la distinzione tra tempi verbali è fondamentale far riferimento a categorie spazio-temporali più generali, cf. § 4).

Questa prospettiva induce a ripensare i ruoli delle figure educative e cliniche che operano con questi apprendenti. È chiaro, infatti, che l'insegnante di classe non può occuparsi del recupero di requisiti cognitivi che gli apprendenti senza BiLS già possiedono. Dovrebbe, tuttavia, nascere un'interazione tra l'insegnante e le altre figure professionali che lavorano in modo individualizzato, come il clinico, il tutor dell'apprendimento linguistico e/o l'insegnante di sostegno. Mentre un recupero sistematico delle basi cognitive del linguaggio non può che essere prerogativa del clinico, le figure educative preposte alla glottodidattica individualizzata (tutor e/o insegnante di sostegno) possono proporre interventi di potenziamento cognitivo e metacognitivo mirati e funzionali allo studio delle lingue in ambiente formale.

Sul piano operativo, tenendo presenti queste considerazioni e alcuni dei limiti che presentano gli approcci tradizionali nell'apprendimento della grammatica da parte dei BiLS, abbiamo proposto l'adozione di un modello tratto da una teoria compatibile con la LC, ossia la *Input Processing Theory*. Questa teoria, che prevede una serie di processi coinvolti nel percorso di apprendimento grammaticale, permette di tener conto delle difficoltà e degli ostacoli che incontrano i singoli studenti nelle diverse fasi di apprendimento a seconda delle loro specificità e del loro profilo. Infatti, sebbene abbiamo limitato le nostre considerazioni agli apprendenti con disturbo del linguaggio, riteniamo che questo modello teorico sia un buon punto di partenza per lo studio delle prestazioni di studenti con altri tipi di BiLS o con profili misti.

Considerati i risultati della ricerca nell'ambito della *Input Processing Theory* e della LC applicata all'insegnamento della grammatica della lingua straniera in generale, riteniamo interessante condurre ulteriori ricerche per testare la validità dello stesso tipo di istruzione grammaticale con apprendenti che presentano un BiLS.

Bibliografia

Alonso Raya, Rosario; Castañeda Castro, Alejandro; Martínez Gila, Pablo; Miquel López, Lourdes; Ortega Olivares, Jenaro; Ruiz Campillo, José Placido (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Arduini, Stefano; Fabbri, Roberta (a cura di) (2008). *Che cos'è la linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.

Balboni, Paolo E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 4a ed. Torino: UTET Università.

Benati, Alessandro (2010). «The Effects of Processing Instruction and its Components in the Acquisition of Gender Agreement in Italian». *Language Awareness*, 1(2), 67-80.

Bianchi, Maria E.; Rossi, Viviana; Venturini, Daniela (a cura di) (2016). *Studiare il latino. Una sfida per i DSA*. Firenze: Libriliberi.

Boers, Frank; Lindstromberg, Seth; Littlemore, Jeannette; Stengers, Hélène; Eyckmans, June (2008). «Variables in the Mnemonic Effectivness of Pictorical Elucidation». Boers, Frank; Lindstromberg, Seth (eds.), *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 189-218.

Cadierno, Teresa (2010). «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua». *Marco ELE*, 10. URL https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf (2018-07-06).

Castañeda Castro, Alejandro (2004). «Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE», *Redele*, 0.

Chomsky, Noam (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Conti-Ramsden, Gina; Simkin, Zoë; Botting, Nicola (2006). «The Prevalence of Autistic Spectrum Disorders in Adolescents with a History of Specific Language Impairment (SLI)». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 621-8. DOI 10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x.

Croft, William; Cruse D. Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, David (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummings, Louise (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Daloiso, Michele (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.

Daloiso, Michele (a cura di) (2012b). *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*. Num. monografico di *EL.LE*, 1(3).

Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.

Daloiso, Michele (a cura di) (2014). *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue: studi e ricerche sul campo.* Num. monogr. di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 46(2-3).

Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Deutscher, Guy (2013). *La lingua colora il mondo. Come le parole deformano la realtà*. Torino: Bollati Boringhieri.

Dispraldo, Marco (2014). «Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridescrizione generale del deficit». Marotta, Luigi; Caselli, Maria Cristina (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson, 163-90.

Elsabbagh, Mayada; Karmiloff-Smith, Annette (2006). «Modularity of Mind and Language». Brown K. (ed.), *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 218-24.

Erlam, Rosemary (2003). «Evaluating the Relative Effectiveness of Structured-Input and Output-Based Instruction in Foreign Language Learning: Results from an Experimental Study». *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-82. DOI 10.1017/S027226310300024X.

EASNIE = European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Special Needs Education Country Data*. URL http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012 (2017-01-30).

Evans, Vyvyan (2012). «Cognitive Linguistics». *WIREs Cognitive Science*, 3(2), 129-41. DOI 10.1002/wcs.1163.

Evans, Vyvyan (2014). *The Language Myth. Why Language Is Not an Instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fabbro, Franco; Moretti, Rita; Bava, Antonio (2000). «Language Impairments in Patients with Cerebellar Lesions». *Journal of Neurolinguistics*, 13(2-3), 173-81. DOI 10.1016/S0911-6044(00)00010-5.

Fodor, Jerry A. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Gaeta, Livia; Luraghi, Silvia (2003). *Introduzione alla linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.

Geeraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Heiser, Marc; Iacoboni, Marco; Maeda, Fumiko; Marcus, Jake; Mazziotta, John C. (2003). «The Essential Role of Broca's Area in Imitation». *European Journal of Neuroscience*, 17(5), 1123-8. DOI 10.1046/j.1460-9568.2003.02530.x.

Johnston, Robert B.; Stark, Rachel E.; Mellits, E. David; Tallal, Paula (1981). «Neurological Status of Language Impaired and Normal Children». *Archives of Neurology*, 10(2), 159-63.

Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Klingner, Janette K.; Vaugh, Sharon; Boardmann, Alison (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford.

Kormos, Judit; Kontra, Edit H. (eds.) (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Kormos, Judit; Smith, Anne Margaret (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Lakoff, George (1990). «The Invariance Hypothesis. Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?». *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.

Langacker, Ronald W. (1987). *Theoretical Prerequisites*. Vol. 1 of *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. (1991). *Descriptive Application*. Vol. 2 of *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, James F.; VanPatten, Bill (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.

Leonard, Laurence B. (2014). «Children with Specific Language Impairment and their Contribution to the Study of Language Development». *Child Language*, 41, 38-47. DOI 10.1017/S0305000914000130.

Lindstromberg, Seth; Boers, Frank (2005). «From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs». *Applied Linguistics*, 26(2), 241-61. DOI 10.1093/applin/ami002.

Llopis-García, Reyes; Real Espinosa, Juan Miguel; Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Loucas, Tom; Charman, Tony; Pickles, Andrew; Simonoff, Emily; Chandler, Susie; Meldrum, David; Baird, Gillian (2008). «Autistic Symptomatology and Language Ability in Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1184-92. DOI 10.1111/j.1469-7610.2008.01951.x.

Manning, Molly; Franklin, Sue (2016). «Cognitive Grammar and Aphasic Discourse». *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30(6), 417-32.

Marini, Andrea; Galetto, Valentina; Tatu, Karina; Duca, Sergio; Geminiani, Giuliano; Sacco, Katiuscia; Zettin, Marina (2016). «Recovering Two Languages with the Right Hemisphere». *Brain and Language*, 159, 35-44. DOI 10.1016/j.bandl.2016.05.014.

McArthur, G.M.; Hogben, J.H.; Edwards, V.T.; Heath, S.M.; Mengler, E.D (2000). «On the “specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-74.

Morgan-Short, Kara; Wood Bowden, Harriet (2006). «Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects on Second Language Development». *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 31-65. DOI 10.1017/S0272263106060025.

Newport, Elissa L.; Aslin, Richard N. (2000). «Innately Constrained Learning: Blending Old and New Approaches to Language Acquisition». Howell, S.C.; Fish, S.A.; Keith-Lucas, T. (eds.), *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville (MA): Cascadilla Press, 1-21. URL https://goo.gl/BYFj4W (2018-06-26).

Nicolson, Roderick I.; Fawcett, Angela J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Powell, R.P.; Bishop, D.V.M. (1992). «Clumsiness and Perceptual Problems in Children with Specific Language Impairment». *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34(9), 755-65.

Reid, Gavin (2009). *Dyslexia. A Practitioner’s Handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Ruiz Campillo, José Plácido (2014). «El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. URL http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-verbo-como-espacio.html (2018-07-06).

Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.

Sinha, Chris (2007). «Cognitive Linguistics, Psychology, and Cognitive Science». Geeraerts, Dirk; Cuyckens, Hubert (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1266-94.

Slavin, Robert E.; Lake, Cynthia; Davis, Susan; Madden, Nancy A. (2011). «Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis». *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. DOI 10.1016/j.edurev.2010.07.002.

Snowling, Margaret (1987). *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Blackwell.

Spolsky, Bernard (1974). «The Navajo Reading Study: An Illustration of the Scope and Nature of Educational Linguistics». Qvistgaard, Jacques; Schwarz, Helge; Spang-Hanssen, Henning (eds.), *Applied Linguistics: Problems and Solutions*, vol. 3. Heidelberg: Groos, 553-65.

Terrell, Tracy (1991). «The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach». *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.

Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Tomasello, Michael (2010). *Origins of Human Communication*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Ungerer, Friedrich; Schmid, Hans-Jorg (2013). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Routledge.

VanPatten, Bill (1992). «Second Language Acquisition Research and Foreign Language Teaching, Part 2». *ADFL Bulletin*, 23(3), 23-7.

VanPatten, Bill (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport (CT): Ablex.

VanPatten, Bill; Cadierno, Teresa (1993). «Explicit Instruction and Input Processing». *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-43.

Vukotic, Mile; Vukotic, Irena; Stojanovick, Vesna (2010). «Investigation of Language and Motor Skills in Serbian Speaking Children with Specific Language Impairment and in Typically Developing Children». *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1633-44.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS
Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Language assessment in a classroom-based context is a complex and delicate topic, particularly when the student who is being assessed has Specific Linguistic Needs. This paper outlines a theoretical model for classroom-based assessment of students with Specific Needs. One of the key-points of the model will be feedback, intended both as a phase where results are shared with the students, families or tutors, but also as control system where the results measurements are reintroduced into the system to improve and adjust it.

Keywords Assessment. Specific Linguistic Needs. Feedback. Language assessment. Assessment model.

1 Progettazione della valutazione e BiLS: chiarimento terminologico

In questo lavoro ci concentriamo sulla progettazione della *valutazione* per studenti con Bisogni Linguistici Specifici (BiLS). Dunque per *valutazione* intendiamo un macroprocesso che include tre fasi fondamentali: misurazione, verifica e valutazione. Per *misurazione* intendiamo la raccolta di dati, che potrà essere realizzata tramite prove (orali o scritte), osservazioni o altre mezzi; per *verifica* intendiamo il confronto tra i dati raccolti e i criteri prefissati; mentre la *valutazione* sarà l'interpretazione del risultato della verifica, vale a dire, dare un valore ai dati raccolti alla luce del confronto con i criteri prefissati.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/005
Submitted: 2018-02-10 | Acceptance: 2018-03-03

D'altra parte, per BiLS seguiamo la definizione di Daloiso (2013, 644):

> Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto di richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

2 Valutazione e BiLS

La valutazione linguistica è stata oggetto di numerosi studi negli ultimi anni in Italia, segnaliamo qui Serragiotto (2016) come una delle più recenti monografie sull'argomento. Grego Bolli (2006, 229) afferma che dagli anni Novanta l'interesse verso la valutazione è incrementato nel panorama glottodidattico italiano (forse dovuto alle certificazioni linguistiche per l'italiano), e che dal 2001 con la pubblicazione del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) questo interesse è ulteriormente aumentato. Non approfondiamo quindi il tema generale della valutazione linguistica, rimandando alle fonti citate sopra oltre che a Novello (2014), Barni (2000; 2008; 2010), Coppola (2005), Beraldo (2005), Minello (2006), Kominos e Vasta (2010), Lugarini (2010), Mariani (2013); per quanto riguarda la valutazione di studenti con BiLS Bazzarello e Spinello (2016); mentre per quanto riguarda gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) rimandiamo al recente lavoro di Taylor e Nordby Chen (2016).

Quanto alla valutazione BiLS, c'è una serie di atti normativi di cui non si può non tenere conto[1] e che impongono alle scuole di redigere un Piano Didattico Personalizzato o un Piano Educativo Individualizzato (PEI[2]) – a seconda della tipologia di difficoltà o deficit dello studente –, dove oltre alle misure didattiche (compensative e/o dispensative) vengono indicati anche i mezzi e misure compensative e dispensative adottati durante le *misurazioni*, gli accorgimenti e interventi nella fase di *verifica* e, naturalmente, i

1 Nel 2010 venne pubblicata la legge 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (il decreto attuativo della Legge è il DM 5669/2011) e, poco più tardi, nel 2012, con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre del titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, viene introdotto ufficialmente nella scuola il concetto di BES. Per un approfondimento rimandiamo a Daloiso, Melero Rodríguez 2016; Rossi, Ventriglia 2015, Arconzo 2014; Nocera 2013.

2 Per le tipologie di PEI si rimanda a Daloiso, Melero Rodríguez 2016; Rossi, Ventriglia 2015

criteri per la *valutazione*. La Circolare Ministeriale nr. 8 del 6 marzo 2013 individua come scopo del Piano Didattico Personalizzato (PDP) «definire, monitorare e documentare [...] le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendenti».

Viste le diverse difficoltà e specificità degli studenti con BiLS[3] che rendono – ancora di più – complesso il processo di valutazione linguistica, riteniamo necessario riflettere e proporre un modello per la progettazione della valutazione per questi studenti.

3 Piano Glottomatetico Funzione (PGF) e Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Seguendo Daloiso (2015b, 136 e ss.) e Bazzarello e Spinello (2016, 227 e ss.) per redigere un PDP – che come abbiamo visto è il documento dove vengono indicate le misure e i mezzi adottati per gli studenti con BiLS anche per quanto riguarda la valutazione – è di fondamentale importanza creare un Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF) dello studente. Il PGF è «una sintesi formalizzata di ciò che lo studente è in grado di fare nella classe di lingua, delle sue abilità residue, difficoltà e preferenze nello stile di apprendimento» (Daloiso 2015b, 137). Questo documento viene elaborato grazie ad un'osservazione sistematica dello studente, all'interpretazione della diagnosi clinica e, infine, alla pratica riflessiva sullo stile di apprendimento e insegnamento.

Ci soffermiamo qui sull'osservazione sistematica che potrà essere realizzata con strumenti ad hoc ma, a nostro avviso, anche tramite le misurazioni mirate alla valutazione. **Se** sono tre i motivi principali che spingono alla valutazione in ambito educativo:

- Formativa: mirata a riconoscere i progressi dello studente e a pianificare le attività successive più adeguate;
- Diagnostica: mirata ad individuare possibili difficoltà per poter fornire l'adeguato supporto;
- Sommativa: per la registrazione delle competenze raggiunte alla fine del percorso;

e **se** la costruzione del PGF si basa sull'osservazione sistematica dello studente con BiLS (mirata alla raccolta di dati sulle difficoltà e punti di forza); **allora** possiamo ipotizzare che:

- A inizio percorso, la valutazione sarà principalmente diagnostica, in modo da poter individuare punti di forza e debolezza di questi studenti che andranno ad integrare il PGF e, di conseguenza, il PDP

3 Per un inquadramento generale rimandiamo al lavoro di Daloiso (2016), mentre per un lavoro più mirato e dettagliato sulla dislessia evolutiva rimandiamo al lavoro di Melero Rodríguez 2013.

e permetteranno di facilitare l'individuazione delle misure e mezzi compensativi e dispensativi più adeguati;
- Durante il percorso, la valutazione dovrà essere principalmente formativa, vale a dire, mirata a riconoscere i progressi dello studente con BiLS ma, allo stesso tempo, questa valutazione dovrà anche essere diagnostica per permettere un'osservazione sistematica e continua di questi studenti in modo da poter correggere e integrare il PGF e il PDP;
- A fine percorso, la valutazione sarà principalmente sommativa ma, come nel caso precedente, dovrà anche essere diagnostica in modo da poter individuare possibili problemi o carenze nei pre-requisiti fondamentali per poter affrontare i percorsi successivi e, in caso di necessità, intervenire con recuperi mirati o attività in iper (auto)-apprendimento.

Da quanto indicato finora, si deduce che possiamo distinguere 3 momenti valutativi diversi: valutazione iniziale o in entrata, valutazione in itinere o intermedia e valutazione finale o in uscita. Nel caso di studenti con BiLS i tre momenti valutativi hanno degli obiettivi aggiuntivi dovuti ai particolari bisogni di questi ultimi.[4]

4 Il feedback

La valutazione scolastica è principalmente formativa e, di conseguenza, il feedback qualitativo (e non solo quantitativo) acquista un ruolo fondamentale. La letteratura scientifica sul feedback è abbondantissima, segnaliamo qui due lavori Burke e Pieterick (2010) e Brookhart (2008) per una panoramica sull'argomento.

In questo lavoro ci concentriamo sul ruolo (fondamentale) del feedback nella valutazione linguistica scolastica di studenti con BiLS (lasciando per un secondo momento una riflessione più approfondita sul modello, costruzione, caratteristiche del feedback e su come aiutare lo studente con BiLS a sfruttare il feedback). Per questa ragione, intendiamo qui *feedback* in senso molto ampio, includendovi:
- La restituzione della valutazione allo studente, alla famiglia e all'eventuale tutor;
- Un metodo di controllo del sistema, nel quale i risultati ottenuti dalle misurazioni sono reintrodotti nel processo di valutazione per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

4 Approfondiremo questo punto in § 5 «Progettare i momenti valutativi».

Nel primo caso si tratta della restituzione che fa il docente allo studente, alla famiglia e/o eventuale tutor sulla performance dello studente con BiLS. Nel secondo caso si tratta sia del feedback dallo studente al docente sulla valutazione (intesa come processo, dunque sulla misurazione, verifica e/o valutazione), sia del feedback dal docente al PGF e alla scuola. Vediamo di seguito le principali caratteristiche e contenuti che dovrebbero avere questi feedback nella valutazione degli studenti con BiLS.

4.1 Feedback dal docente allo studente

Il feedback dal docente allo studente con BiLS si configura come uno strumento fondamentale per poter potenziare il suo apprendimento, migliorare le performance e promuovere l'autonomia. Il feedback prodotto per lo studente con BiLS presenta alcune caratteristiche particolari, seguiamo qui il lavoro di Brookhart (2008) e ci soffermiamo solo su alcuni punti che divergono o che presentano particolarità nel caso di studenti con BiLS.

4.1.1 Strategie

Per quanto riguarda le strategie del feedback, Brookhart (2008) individua queste varianti: momento (*timing*), quantità (*amount*), mezzo (*mode*) e destinatario (*audience*). Ci soffermiamo sulle tre ultime che presentano alcune caratteristiche particolari quando si tratta di studenti con BiLS.

Quantità

La quantità di focus nel feedback per lo studente con BiLS dovrà, certamente, includere il/i principale/i obiettivo/i di misurazione della prova (come per tutti gli studenti) ma alcuni di questi focus dovranno concentrarsi sulle particolarità di questi studenti:

- **Se** lo studente con BiLS ha dei bisogni specifici per l'apprendimento/acquisizione della lingua;
- e **se** questi bisogni sono identificati nel PGF dello studente e declinati a livello glottodidattico nel PDP;
- **allora** riteniamo necessario che il feedback includa dei focus mirati a queste specificità dello studente ricavati dal PDP in modo da favorire e potenziare l'apprendimento linguistico di questi studenti.

Mezzo

Il feedback può essere somministrato in modo scritto, orale o con esempi/dimostrazioni. Nel caso di studenti con BiLS, bisognerà tener presente le loro caratteristiche e difficoltà e prediligere il mezzo che assicuri una migliore ricezione del feedback. Riteniamo però necessario mantenere (nel caso non si scelga il mezzo scritto) un riassunto scritto con i punti fondamentali del feedback in modo che lo studente e/o il docente possano tenere una traccia delle indicazioni.

Destinatario

Il feedback può essere somministrato individualmente, a gruppi o all'intero gruppo classe. Nel caso di studenti con BiLS, per quanto riguarda i focus del feedback ricavati dal PGF e dal PDP, sarà meglio somministrarlo in modo individuale vista la specificità del feedback.

4.1.2 Contenuto

Per quanto riguarda il contenuto del feedback Brookhart (2008) identifica queste variabili: focus, confronto (*comparison*), *function*, *valence*, *clarity* e *specificity*. Come per le strategie, ci soffermiamo in questa sede solo sulle variabili che presentano caratteristiche specifiche nel caso di studenti con BiLS.

Focus

Hattie e Timperley (2007) identificano 4 livelli nel focus del feedback che, nel caso di studenti con BiLS, presentano tutti e quattro caratteristiche particolari:

- *Feedback about the task*: le indicazioni sugli errori dovranno essere concentrate sugli errori non causati dal deficit, dunque il ruolo del PGF e del PDP diventa fondamentale per poter individuare dove concentrare il feedback sul task concreto;
- *Feedback about the processing of the task*: come indicato in Daloiso (2016) una competenza chiave per lo studente con BiLS è quella strategica, sia per quanto riguarda le abilità linguistiche, sia per quanto riguarda l'uso e scelta dei mezzi compensativi a disposizione dello stu-

dente.[5] Per questa ragione, il feedback sul *processing of the task* sarà di fondamentale importanza per gli studenti con BiLS e dovrà tener presente sia il potenziamento sia le fragilità dello studente (raccolte nel PGF) e avrà come punto di partenza la declinazione glottodidattica realizzata nel PDP dello studente: potenziare strategie già presenti e promuovere l'adozione di strategie non presenti;

- *Feedback about self-regulation*: per un'analisi dettagliata di questo livello di feedback rimandiamo al lavoro di Hattie e Timperley (2007, 93-6); per lo scopo di questo nostro lavoro basti indicare che una variabile importantissima perché questo livello di feedback sia efficace dipende dall'autostima dello studente che, nel caso dei BiLS, si può vedere fortemente compromessa dovuta a diversi fattori come il vissuto scolastico o una tardiva diagnosi (Daloiso 2015b, 2016). Nel caso dello studente con BiLS, la sezione sul *Profilo cognitivo-comportamentale* del PGF dello studente sarà la base per integrare questo livello di feedback per lo studente;
- *Feedback about the self as a person*: (es. Bravo!) in linee generali coincidiamo con l'idea di Brookhart (2008, 21) che questo livello di feedback «is not a good idea» per due motivi fondamentali: a) non contiene informazione che permetta di progredire processo di apprendimento e b) può alimentare l'idea di essere inquadrati in un voto o risultato («io sono da 6»). Ad ogni modo, proprio per i problemi di autostima che possono presentare gli studenti con BiLS (si veda sopra), è possibile che l'uso sporadico e mirato di questo livello di feedback possa essere costruttivo per loro.

Confronto

Si individuano tre tipologie di confronto: *criterion referencing*, *self referencing*, *norm-referencing*. Vediamo di seguito le caratteristiche che dovrebbero avere nel caso di studenti con BiLS.

- *Criterion referencing*: cioè, il confronto della performance dello studente con l'obiettivo d'apprendimento. Nel caso di studenti con BiLS, questo obiettivo è dettato dal PDP (che si costruisce sulla base del PGF), dunque il confronto si dovrà fare con i contenuti del PDP e dovrà essere somministrato in modo da permettere allo studente di raggiungere l'obiettivo prefissato (se non è stato raggiunto) o di raggiungere i traguardi successivi;

5 Su alcune strategie per studenti con BiLS rimandiamo ai lavori di Daloiso (2014a, 2017) e Melero Rodríguez (2017). Per quanto riguarda l'uso dei mezzi compensativi (in particolare per gli studenti con DSA) rimandiamo al lavoro di Melero Rodríguez (2012).

- *Self referencing*: cioè, il confronto con le performance pregresse dello studente. Nel caso di studenti con BiLS, come indicato sopra, bisognerà includervi le strategie (scelta e uso) e mezzi compensativi (scelta e uso). Inoltre, si potrà indicare come un'area che era stata inclusa tra le debolezze dello studente nel PGF (e dunque erano state applicati mezzi o misure compensativi nel PDP), poco a poco viene ricuperata dallo studente. Ad esempio, una riluttanza alla comunicazione che poco a poco sparisce perché lo studente acquista autostima potrà essere segnalata allo studente;
- *Norm-referencing*: cioè, il confronto con le performance di altri studenti. Se nel caso dello studente senza BiLS è fortemente sconsigliato perché non ha informazioni che permettono il miglioramento, nel caso di studenti con BiLS l'argomento acquista più forza giacché avendo un PDP il confronto diventa anche complesso (perché gli obiettivi, metodologie e mezzi possono cambiare) ma anche per la fragilità che molti di questi studenti hanno nei confronti dell'apprendimento (bassa autostima, ad esempio).

Dunque, il feedback dal docente allo studente con BiLS dovrà avere queste caratteristiche aggiuntive:

- Dovrà includere dei focus contenuti del PDP dello studente e il feedback su questi focus dovrà essere somministrato in modo individuale;
- Dovrà essere somministrato tramite il canale che meno barriere presenta per lo studente;
- Il suo contenuto si concentrerà sui livelli dei processi e i task, senza escludere gli altri due livelli (*self-regulation* e *self as a person*); e includerà un confronto con gli obbiettivi didattici indicati nel PDP, con le performance pregresse e dovrà evitare il confronto con gli altri studenti.

4.2 Feedback dallo studente al docente

Intendiamo questo feedback come una restituzione da parte dello studente con BiLS al docente sulla prova o prove somministrate mirato principalmente a ricavare dei dati sul processo che saranno reintrodotti nel sistema per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

Questi dati saranno sul grado di accessibilità delle prove di misurazione che, seguendo Daloiso (2014b, 46 e ss.) hanno tre livelli: riconoscimento, elaborazione e applicazione. Vista la diversità di deficit inclusi sotto l'etichetta BiLS ma, soprattutto, l'estrema variabilità delle ricadute di questi

deficit a livello comportamentale[6,7] il docente potrà richiedere allo studente di produrre un feedback (orale o scritto, più e meno strutturato) sul grado di accessibilità della prova. Questo feedback permetterà al docente di retroregolare il processo di valutazione e aggiustarlo e/o migliorarlo.

Come si indicava in precedenza, un feedback sulle strategie e sull'uso dei mezzi compensativi è necessario per lo studente con BiLS. Queste strategie possono essere ricavate non solo tramite l'osservazione dello studente ma anche tramite il feedback da lui prodotto (Come hai fatto questo? Cosa hai fatto per prima? ecc.)

Il feedback prodotto dallo studente potrà anche permettere al docente di individuare eventuali compensazioni inadeguate (in eccesso o in difetto) e correggere dunque il PDP per aggiustare la compensazione ai reali bisogni dello studente.[8]

Inoltre, questo momento di feedback può essere anche sfruttato per promuovere nello studente l'autocritica e autovalutazione, due aree che negli studenti con BiLS normalmente si vedono compromesse dovuto ad una bassa autostima. Questo feedback rientrerebbe nella modalità 'demonstration' guidando lo studente nella riflessione.

4.3 Feedback dal docente alla scuola, la famiglia ed eventuali tutor dell'apprendimento

Il feedback prodotto dal docente sulla valutazione dello studente con BiLS dovrebbe essere diretto anche agli altri attori del processo d'apprendimento/acquisizione linguistica, vale a dire: la scuola, la famiglia e l'eventuale tutor.[9]

- Alla scuola, cioè, collegio docenti e scuola come istituzione: essendo il PDP un documento collegiale, il feedback delle valutazioni sarà d'interesse per l'intero collegio docenti. Inoltre, in un'ottica di Educazione Linguistica[10] il feedback di una materia linguistica sarà d'utilità

6 Segnaliamo qui Melero Rodríguez 2013 come un esempio della diversità di ricadute a livello comportamentale della sola dislessia evolutiva.

7 Seguiamo il modello di Utah Firth (1999) a 3 + 1 livelli.

8 Su questo argomento e da un punto di vista etico, si rimanda al lavoro di Melero Rodríguez (2015).

9 La figura del *tutor dell'apprendimento* non è chiara, non esiste un profilo ufficiale di questa figura e, tanto meno, un profilo del *tutor dell'apprendimento linguistico*. Qui intendiamo le figure che lavorano in associazioni, gruppi o in modo individuale, fuori dall'ambiente scolastico e che seguono e aiutano gli studenti con BiLS nel processo d'apprendimento

10 Per il concetto di Educazione Linguistica vedere Balboni 2011, Daloiso 2015a, Melero Rodríguez 2015.

per le altre materie linguistiche e viceversa. Per quanto riguarda l'istituzione, il feedback della valutazione di questi studenti acquista maggiore importanza visto l'obbligo legale di adattare la didattica e, di conseguenza, verificare l'effettiva efficacia degli interventi decisi in sede collegiale. Questo feedback potrà essere prodotto in coincidenza con la valutazione finale (§ 5.3) e si concentrerà nel confronto della performance dello studente con gli obbiettivi di apprendimento (*criterion referencing*) indicati nel PDP ma dovrà anche concentrarsi sulle strategie e mezzi compensativi (che sono competenze e abilità trasversali (*self referencing*), il focus sarà dunque un *feedback about the processing*;

– Per le famiglie: il PDP viene firmato anche dalle famiglie, diventando in questo modo un patto formativo. Un feedback formativo che indichi non solo i punti di forza e debolezza dello studente, ma anche i progressi e i successivi interventi didattici avrà come risultato un maggior coinvolgimento della famiglia e maggiore cooperazione (*criterion referencing* e *self referencing*). Questo feedback sarà prodotto alla fine di ciascun percorso di valutazione in itinere (§ 5.2);
– Per eventuali tutor dell'apprendimento: in questo caso il feedback permetterà (se questo è bidirezionale e dunque anche il tutor produce feedback per il docente/scuola) una maggiore cooperazione e sinergia tra tutor e docente, rendendo gli interventi di ciascuno di loro più efficaci ed efficienti. È evidente che le possibilità e opportunità per osservare lo studente che ha un tutor, che lavora individualmente (o in piccolissimi gruppi) con lo studente, sono molto maggiori di quelle del docente che deve osservare più alunni in gruppi molto più numerosi, dunque ipotizziamo[11] che il feedback prodotto per il tutor si concentrerà su un *feedback about the processing of the task* e anche un *feedback about self regulation* – per quanto riguarda il focus –, mentre per quanto riguarda il confronto si concentrerà sulle performance pregresse dello studente e i passi successivi da compiere.

4.4 Feedback per il Piano Glottomatetico Funzionale e il Piano Didattico Personalizzato

Questo feedback strutturato e mirato a tutti questi attori del processo d'apprendimento/acquisizione, permetterà di rivedere, migliorare, aggiustare, ampliare o ristringere il PDP per le lingue, rendendo questo documento un work in progress continuo che si aggiusta alle esigenze, miglioramenti

11 Usiamo il verbo ipotizzare perché per il momento non c'è accordo sulla figura del tutor, non sono nemmeno molto chiare le competenze e ambiti d'azioni di questi rispetto allo studente e il suo apprendimento linguistico.

o evoluzioni dello studente con BiLS. Ma, al contempo, permetterà di migliorare e approfondire il PGF dello studente grazie alla raccolta mirata di dati tramite le misurazioni, ma anche grazie all'osservazione dei progressi e delle evoluzioni dello studente tramite le valutazioni. In modo grafico, il feedback si collocherebbe in relazione alle misurazioni e valutazioni in questo modo:
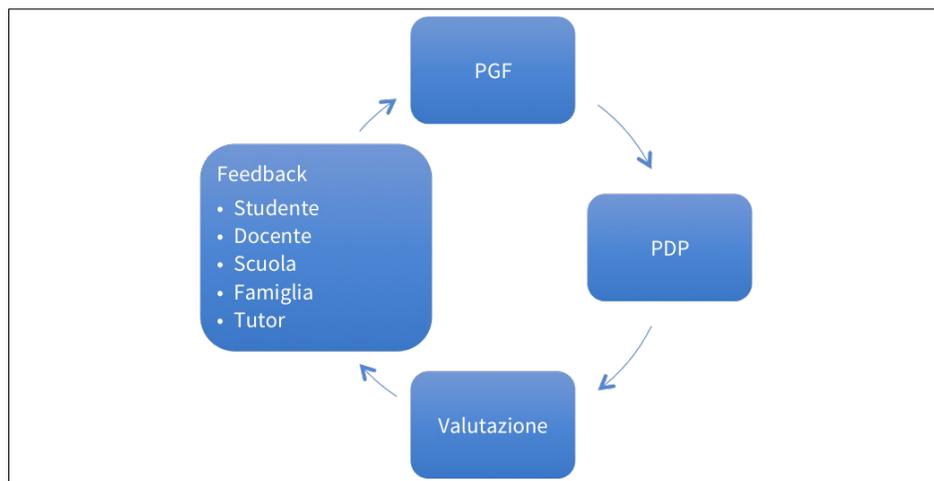
Figura 1. Relazione dinamica tra feedback, PGF, PDP e valutazione

Vale a dire: PGF, PDP, Valutazione e il conseguente Feedback devono essere in una relazione dinamica che permetta al feedback di fungere da metodo di controllo del sistema, nel quale i risultati ottenuti dalle misurazioni sono reintrodotti nel processo di valutazione per migliorarlo, aggiustarlo o ampliarlo.

5 Progettare i momenti valutativi

Si possono individuare tre momenti valutativi diversi *valutazione iniziale o in entrata*, *valutazione in itinere o intermedia* e *valutazione finale o in uscita*. Cercheremo ora di individuare le particolarità di questi tre momenti valutativi per quanto riguarda gli studenti con BiLS in modo da poter ipotizzare un modello per la progettazione della valutazione di questi studenti.

5.1 Valutazione iniziale o in entrata

Intendiamo debba essere una valutazione tendenzialmente diagnostica, mirata ad individuare principalmente:

- Punti di forza dello studente: quali abilità o competenze non sono colpite (diretta o indirettamente) dal deficit e non solo, anche quali competenze o abilità lo studente padroneggia senza problemi;
- Punti di debolezza dello studente: quali abilità o competenze sono colpite (diretta o indirettamente) dal deficit e in quale modo e con che grado di severità.
- Competenze tecniche e strategiche: quali competenze tecniche e strategiche[12] sono presenti o no nello studente e, eventualmente, in quale misura queste competenze sono colpite dal deficit.

Questi dati andranno ad integrare il PGF dello studente e, di conseguenza, il PDP.

Inoltre, visto che si parla di valutazione scolastica, questa valutazione iniziale dovrà verificare anche se lo studente con BiLS ha i prerequisiti necessari per affrontare il percorso successivo e, in caso contrario, progettare percorsi di recupero.

Feedback

Il feedback di questo momento valutativo sarà un feedback principalmente mirato ad integrare il PGF e PDP (§ 4.4) con una raccolta di dati che permetta di creare il PGF dello studente (ricordiamo che il PGF si potrà costruire usando come base la diagnosi dello studente ma anche i dati raccolti tramite osservazione e, nel nostro caso, prove di misurazione).

Una particolarità di questo feedback per il PGF sarà che si dovrà realizzare un confronto con la performance di altri studenti (*norm-referencing*) che in tutti gli altri feedback è stato sconsigliato. Essendo un feedback interno (quindi non per lo studente) e mirato ad individuare possibili barriere e difficoltà, sarà necessario confrontare le performance dello studente con quelle di altri studenti.

Particolare importanza acquista anche il feedback dallo studente al docente, essendo un momento di primo contatto, sarà necessario ottenere un feedback sul grado di accessibilità percepito dallo studente a livello di riconoscimento, elaborazione o applicazione (Daloiso 2014b, 46 e ss.). Questo feedback andrà ad integrare il PDP dello studente.

12 Seguiamo qui la distinzione tra competenza tecnica e strategica di Daloiso (2016, 216 e ss.); anche Lucilla Lopriore (2011, 31), parlando di comprensione orale, propone una distinzione simile tra *micro-abilità* e *macro-abilità*.

5.2 Valutazione in itinere o intermedia

Questa valutazione avrà uno scopo principalmente formativo e, nel caso degli studenti con BiLS, dovrà avere alcune caratteristiche particolari. La validità e affidabilità delle prove, nel caso dei BiLS, può essere compromessa dovuto ai bisogni specifici di questi studenti. Alcune delle variabili che possono compromettere la prova sono:

- Non accessibilità della prova: la causa di un risultato negativo potrebbe essere un problema nell'accessibilità della prova, sia a livello di riconoscimento, elaborazione o applicazione (Daloiso 2014b, 46 e ss.). Ad esempio, un risultato scadente in un esercizio di comprensione di lettura di un testo può essere dovuto ad un testo che conteneva barriere fisiche alla decodifica (tipo di font, spaziatura, disposizione, ecc.), o potrebbe essere che il tipo di tecnica usata nell'esercizio presentasse delle barriere perché richiede l'uso di abilità compromesse dal deficit (ad esempio un carico eccessivo della memoria di lavoro);
- Compensazione non adeguata: per eccesso o per difetto, vale a dire, un risultato negativo può anche essere causato da una compensazione al di sotto delle reali necessità dello studente; invece, un risultato sopra i valori attesi potrebbe essere causato da una compensazione eccessiva;
- Altri fattori: nel caso degli studenti con BiLS, ci sono alcuni fattori da tener presenti nel momento della misurazione, verifica e valutazione come ad esempio l'ansia linguistica, la bassa autostima o il loro vissuto scolastico.

Queste considerazioni ci portano a proporre un impianto trifocale della valutazione (Castoldi 2016, 81 e ss.) adattato al contesto di studenti con BiLS. Indica Castoldi che le tre prospettive proposte (oggettiva, soggettiva e intersoggettiva) cercano di richiamare il modo un cui l'insegnante vede lo studente, cioè: osservandolo in azione, ascoltandolo e apprezzando i prodotti del suo agire. Nel caso di studenti con BiLS possiamo intendere queste prospettive in questo modo:

> **Prospettiva oggettiva**: si baserà sull'evidenze osservabili che possono essere raccolte tramite le classiche prove scritte/orali, lavoro a casa e in squadra, sulla capacità ed efficacia nella creazione dei propri mezzi compensativi, sull'uso di questi (o altri) mezzi compensativi o la scelta ed uso di strategie per affrontare i compiti linguistici.
>
> **Prospettiva soggettiva**: si baserà sui dati che il proprio studente con BiLS raccoglie su se stesso tramite strumenti come un diario di bordo, resoconti verbali dell'attività svolta, riflessioni critiche su attività o percorsi e, come no, sui propri giudizi auto-valutativi sul percorso di apprendimento linguistico.

Prospettiva intersoggettiva: si baserà su protocolli osservativi, cioè, osservazioni in itinere, valutazioni tra pari e giudizi sulle prestazioni.

Partendo dalla proposta di Dickins (1992), dove la valutazione si realizza tramite piccole prove o momenti di raccolta con alta frequenza e che si basano sui contenuti appena affrontati durante la didattica, e seguiti da un momento di valutazione più ampio a fine unità didattica che incorpora i contenuti dell'unità stessa, la integriamo con momenti di osservazione o misurazione in itinere mirati agli studenti con BiLS che possono essere costituiti in modi diversi in base alle necessità:

- Se le misurazioni parziali (quelle più frequenti nel corso dell'unità didattica) hanno avuto riscontri anomali (risultati troppo bassi o troppo alti) potrebbe essere dovuto a problemi segnalati in apertura del paragrafo (che compromettono validità e affidabilità). Si propone di usare dei momenti di osservazione/misurazione durante la normale didattica di classe per osservare lo stesso focus misurato con la prova ma usando una abilità, tecnica e/o momento diverso per confermare o no il risultato e permettere una valutazione più adeguata di questi risultati;
- Usando il normale lavoro in classe per poter raccogliere dati sulle performance degli studenti con BiLS, tramite protocolli di osservazione;
- Possono essere momenti e modalità diverse di misurazione, anche attraverso lavori in iper-apprendimento, lavori a casa o produzione dei propri mezzi compensativi e loro uso (*prompt*, tabelle, mappe, ecc.), un diario di bordo, valutazione dei compagni, scelta e uso di strategie, ecc., vale a dire, dati raccolti dalle prospettive soggettive e intersoggettive.

Feedback

Ci sono due momenti di misurazione diversi che producono feedback diversi, quelli legati ai momenti di misurazione intermedi all'unità didattica, e quelli collegati alla valutazione a fine unità didattica.

Quelli intermedi all'unità didattica saranno prodotti:

a. Dal docente per lo studente: avranno come focus principale il task e il *processing of the task*, in concreto, le strategie adottate per affrontare il compito ma, cosa più importante, la scelta e uso dei mezzi compensativi. Per quanto riguarda il confronto, sarà prioritariamente con le performance pregresse (*self referencing*);
b. Dallo studente al docente: un feedback sul livello di accessibilità delle prove e sulla percezione soggettiva della prova (§ 4.2).

Quelli a fine unità didattica saranno prodotti:

a. Dal docente per lo studente: in questo caso il focus principale è il *task processing*, mentre il confronto dovrà essere principalmente con gli obiettivi d'apprendimento indicati nel PDP dello studente;
b. Dal docente alla scuola e alla famiglia: sarà un feedback concentrato sul confronto con gli obbiettivi d'apprendimento contenuti nel PDP dello studente e le performance pregresse, cioè, i progressi dello studente e le azioni successive, concentrandosi sugli eventuali interventi sul PDP (perché è un documento collegiale e condiviso con la famiglia).
c. Dal docente al tutor (feedback bidirezionale): dovrà essere un focus concentrato sul *processing of the task*, cioè, sul livello strategico che, riteniamo, dovrebbe essere uno dei focus principali di lavoro del tutor. Inoltre, questo feedback, vista la relazione privilegiata del tutor con lo studente con BiLS, potrà anche concentrarsi sul *self-regulation*.
d. Dallo studente al docente: come nel caso delle prove intermedie, si concentrerà sull'accessibilità delle prove e sulla percezione soggettiva delle prova.

5.3 Valutazione finale o in uscita

L'obiettivo principale della valutazione finale o in uscita sarà valutare la competenza dello studente con BiLS. La misurazione dovrà dunque includere tutti i contenuti del corso/percorso e sarà una valutazione principalmente sommativa.

Nel caso di studenti con BiLS questa valutazione ha delle particolarità che bisogna tener presente nel momento della progettazione della valutazione finale. Le principali particolarità sono:

- **se** una competenza è «la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mette in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo», ***allora,*** nel caso degli studenti con BiLS, la valutazione della competenza potrà/dovrà includere anche la scelta e uso dei mezzi compensativi («utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo») e la scelta e uso delle strategie per affrontare il compito o compiti («orchestrare le proprie risorse interne, cognitive...») (Pellerey 2004, 12);
- **se** la competenza è complessa, **allora** per poter valutarla ci sarà bisogno di raccogliere dati da diverse angolazioni o prospettive (come si indicava in § 5.2). Dunque, per la valutazione sommativa degli studenti con BiLS (e non solo) si potranno tenere in conto anche dati da un eventuale portfolio dello studente;

Inoltre, pur essendo una valutazione finale o in uscita, dovrà sempre avere un carattere formativo (obiettivo primario della scuola) che nel caso degli studenti con BiLS dovrà concentrarsi sulla verifica dei pre-requisiti necessari per lo studente per poter affrontare la successiva tappa di formazione e, in caso di necessità, progettare un intervento didattico in (iper) apprendimento per il recupero di questi pre-requisiti mancanti in modo da permettere allo studente di affrontare il percorso successivo.

Questa valutazione finale potrà tenere in conto la distinzione di standard proposta da Messick (1995) tra standard di contenuto e standard di performance. Cioè, standard che indica che cosa devono sapere e saper fare gli studenti (contenuto) e standard che indicano il livello di competenza che deve avere lo studente ad un certo livello di sviluppo in relazione alle conoscenze e abilità indicate negli standard di contenuto (standard di performance). Cioè, la valutazione finale dovrebbe concentrarsi nello standard di performance e non in quello di contenuto, che nel caso di BiLS è una distinzione importante perché è probabile che uno studente abbia bisogno di interventi o compensazioni sul contenuto per poter raggiungere gli standard di performance. Sui parametri di questi due standard, nel Quadro Comune Europeo di Riferimento vengono affrontati nei capitoli 4 (contenuto) e 5 (performance).[13]

Dunque, la valutazione finale avrà, nel caso di studenti con BiLS, queste caratteristiche:

- Si concentrerà sugli standard di performance, lasciando in secondo piano quelli di contenuto;
- dovrà seguire un impianto trifocale (come nel caso della valutazione intermedia) e dunque integrare la valutazione con altre misurazioni (lavori a casa, portfolio dello studente, diari di bordo, resoconti, ecc.);
- dovrà includere la scelta e uso dei mezzi compensativi e la scelta e uso delle strategie per affrontare il compito.

6 Modello per la progettazione della valutazione scolastica per studenti con BiLS

Da quanto visto fino adesso, emerge un modello per la progettazione della valutazione scolastica degli studenti con BiLS che rappresentiamo graficamente in questo modo:

13 Un interessante lavoro sul QCER, valutazione ed etica si trova in Barni 2008. Mentre un lavoro sull'etica nella valutazione si trova in Barni 2010.
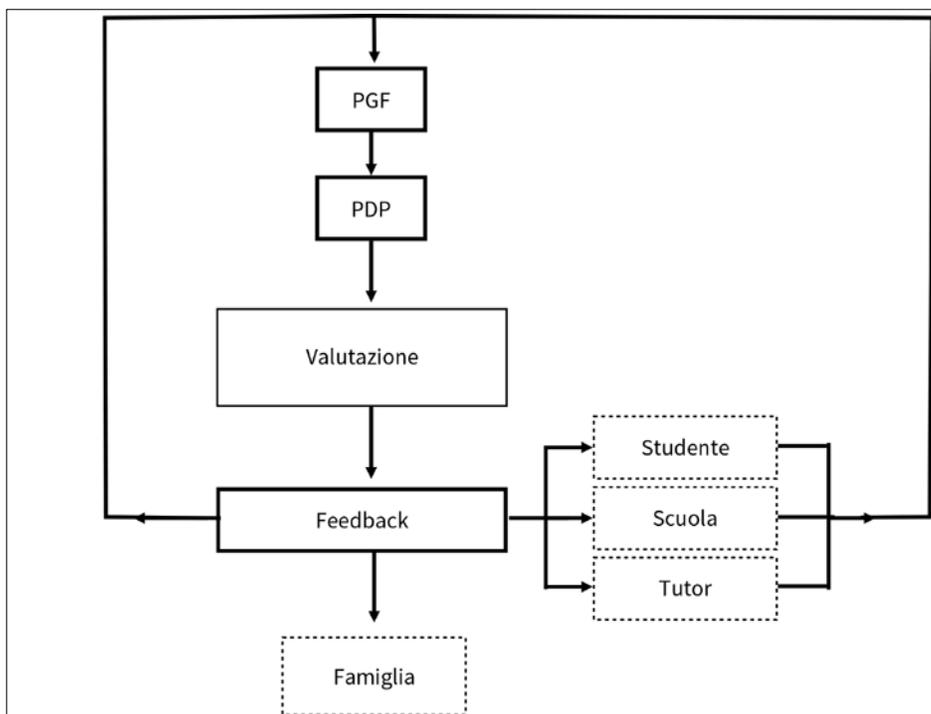
Figura 5. Modello per la progettazione della valutazione linguistica scolastica per studenti con BiLS

Il modello si legge come segue.

Dopo aver realizzato il PGF dello studente con BiLS si procederà alla redazione del PDP (§ 3) dove vengono indicati i livelli di contenuto e performance, oltre alle misure e mezzi compensativi e dispensativi per la valutazione dello studente.

La valutazione produrrà un feedback diretto all'integrazione del PGF e PDP da una parte, e dall'altra, dei feedback diretti agli attori del processo d'apprendimento linguistico dello studente con BiLS (§ 4 e § 5):

- La famiglia;
- Lo studente, la *scuola* – intesa come istituzione ma anche come membri del collegio docenti – ed eventuale tutor, che a loro volta, produrranno dei feedback che andranno ad integrare il PGF e/o il PDP dello studente con BiLS.

È un modello dinamico che permette un continuo miglioramento e aggiustamento del processo di valutazione scolastica linguistica dello studente con BiLS grazie ad una retroregolazione tramite i feedback (non solo del docente, ma anche dello studente, della *scuola* ed eventuale/i tutor dell'apprendimento).

7 Conclusioni

La valutazione linguistica scolastica è sicuramente argomento molto complesso, come indica Barni (2000, 155-6) per una molteplicità di fattori diversi. Nel caso degli studenti con BiLS, le variabili aumentano (come interpretare gli errori?, quale livello di contenuti chiedere? Quali livelli di performance? Come e cosa compensare?…) rendendo un argomento già di per sé complesso, ancor più complesso.

In questo nostro lavoro abbiamo cercato di proporre un modello per la progettazione della valutazione (intensa come misurazione, verifica e valutazione) dove il feedback gioca un ruolo fondamentale per lo studente ma anche per il docente (che potrà aggiustare, integrare o migliorare il PGF e il PDP).

Ma sono molte le domande che rimangono aperte sulla valutazione degli studenti con BiLS: come costruire le prove di misurazione perché possano essere valide e affidabili per gli studenti con BiLS?; come costruire il feedback perché questo sia il più efficace possibile nel caso di studenti con BiLS? In altre parole, riteniamo possa essere necessario declinare la docimologia in generale, e la valutazione linguistica in particolare, sotto la luce della «glottodidattica speciale» (Daloiso 2012). Strada questa ancora da esplorare.

Bibliografia

Arconzo, Giuseppe (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell’apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell’entrata in vigore delle Legge n. 170 del 2010». Cardinaletti, Anna; Santulli, Francesca; Genovese, Elisabetta; Guaraldi, Giacomo; Ghidoni, Enrico (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson, 25-40.

Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.

Balboni, Paolo E. (2014). «Etica nell’approccio, nel metodo, nelle azioni dell’educazione linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14.

Barni, Monica (2000). «La verifica e la valutazione». De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 155-74.

Barni, Monica (2008). «Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode». Mollica, Anthony; Dolci, Roberto; Pichiassi, Mauro (a cura di), *Linguistica e glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra, 41-57.

Barni, Monica (2010). «Etica e politica della valutazione». Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli, 86-99.

Bazzarello, Alessandra; Spinello, Melania (2016). «Analisi di bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguisitici Specifici». Daloiso, Michele (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson, 227-44.

Beraldo, Rossella (2005). «La valutazione dei processi». Dolci, Roberto; Spinelli, Barbara (a cura di), *Educazione Linguistica e Interculturale in nuovi ambienti di apprendimento*, suppl. monografico di *Itals, didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 3(9).

Brookhart, Susan M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria (VA): ASCD

Burke, Deirdre; Pieterick, Jackie (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Maidenhead: McGraw-Hill International.

Castoldi, Mario (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Coppola, Daria (2005). «Verifica e valutazione delle competenze linguistiche e comunicative: criteri, procedure, strumenti». Coppola, Daria (a cura di), *Percorsi di formazione del docente di lingue. L'esperienza della SSIS Toscana*. Bologna: Clueb, 211-27.

Daloiso, Michele (2012). «Verso la 'Glottodidattica speciale'. Condizioni teoriche e spazio epistemologico». *EL.LE*, 1(3), 465-81. DOI 10.14277/2280-6792/32p.

Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.

Daloiso, Michele (2014a). «Specific Learning Differences and Foreing Language Reading Comprehension: A Case Study on the Role of Meta-Strategic Skills». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. RILA*, 1-2, 49-66.

Daloiso, Michele (2014b). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher. Quaderno della Ricerca 13.

Daloiso, Michele (2015a). «Scienze del linguaggio educazione linguistica: una cornice epistemologica». Daloiso, Michele (a cura di), *Scienze del Linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher, 11-20.

Daloiso, Michele (2015b). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.

Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.

Daloiso, Michele (2017). *Inglese Plus. Comprensione scritta*. Trento: Erickson.

Daloiso, Michele; Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016). «Lingue straniere e bisogni educativi speciali». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36. DOI `10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8`.

Dickins, Pauline Rea (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.

Frith, Uta (1999). «Paradoxes in the Definition of Dyslexia». *Dyslexia*, 5, 192-214.

Grego Bolli, Giuliana (2006). «Il 'Quadro' e la valutazione». Mezzadri, Marco (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il quadro comune di riferimento per le lingue*. Novara: UTET Università, 220-46.

Hattie, John; Timperley, Helen (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research,* 77, 81-112.

Komninos, Nickolas; Vasta, Nicoletta (a cura di) (2010). *Il 'testing' linguistico. Metodi, procedure, sperimentazioni*. Udine: Forum.

Lopriore, Lucilla (2011). «La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi». Leone, Paola; Mezzi, Tiziana (a cura di), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: FrancoAngeli, 21-38.

Lugarini, Edoardo (a cura di) (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Angeli.

Mariani, Luciano (2013). «Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire». *Lingua e nuova didattica,* 2.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2012) «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione». *EL.LE*, 1(3), 515-27. DOI `10.14277/2280-6792/35p`.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica». *EL.LE*, 2(3), 549-97. DOI `10.14277/2280-6792/72p`.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2015) «Educazione linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche». *EL.LE*, 4(3), 361-79. DOI `10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0`.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2017). *Spagnolo Plus. Produzione scritta*. Trento: Erickson.

Messick, Samuel M. (1995). «Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessments», in «Values and Standards in Performance Assessment: Issues, Findings and Viewpoints», special issue of *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. DOI `10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x`.

Minello, Rita (2006). «La valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo». Caon, Fabio, *Insegnare italiano nelle classi ad abilita differenziate*. Perugia, Guerra, 232-56.

Nocera, Salvatore (2013). «L'Evoluzione della normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». Ianes, Dario; Cramerotti, Sofia (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, 86-109.

Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 4. DOI 10.14277/978-88-97735-90-8.

Pellerey, Michele (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Rossi, Viviana; Ventriglia, Lucia (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». Daloiso, Michele (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università, 29-46.

Serragiotto, Graziano (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci.

Taylor, Lynda; Nordby Chen, Natalie (2016). «Assessing Students with Learning and Other Disabilities/Special Needs». Tsagari, Dina; Banerjee, Jayanti (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: Mouton de Gruyter, 86-109

Teasdale, Alex; Leung, Constant (2000). «Teacher Assessment and Psychometric Theory: a Case of Paradigm Crossing?». *Language Testing*, 17(2), 163-84.

La dimensione metodologica

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Verso la 'glottodidattica individualizzata'

Giacomo Gardin
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This paper proposes a first theoretical investigation on individualised language teaching context. The main objective is to underline its dissimilarity compared to collective language teaching context and its importance related to linguistic education for students with specific linguistic needs. The first part, after a brief introduction of individualisation principle, provides a presentation of Balboni's model for didactic action adjustment proposed by Daloiso and Melero, used to examine the subject matter of the research. The second part presents the study of diagram component's relations regarding individualised language teaching context.

Keywords Individualisation. Individualised language teaching. Specific Linguistic Needs. Didactic action. Language teaching accessibility model.

1 Introduzione

Nel saggio di apertura a questo numero monografico è stato presentato il quadro teorico dell'accessibilità e si è fatto riferimento alle sfide glottodidattiche che verranno affrontate nei saggi che lo compongono. La sfida attorno alla quale ruota il presente contributo si relaziona al concetto di glottodidattica individualizzata e costituisce una prima indagine teorica sull'argomento.

La volontà di fare luce su questo contesto d'insegnamento linguistico deriva da una lunga riflessione che ha portato ad interrogarsi sulla necessità o meno di parlare di glottodidattica individualizzata. Il presente contributo, quindi, si propone come obiettivo principale quello di trovare una risposta fondata a questo quesito, e di motivarla attraverso basi teorico-scientifiche.

Una premessa fondamentale per il proseguo della trattazione è definire le radici teoriche che stanno alla base della didattica individualizzata, ovvero il concetto di individualizzazione, ed il suo legame con il nostro settore specifico di studi, la glottodidattica speciale (d'ora in poi GS).

Con individualizzazione, principio proprio del mondo della pedagogia ed in seguito ripreso dalla pedagogia speciale, si intende l'adeguamento della

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/006
Submitted: 2018-02-06 | Acceptance: 2018-02-23

prassi didattica alle caratteristiche individuali di un particolare soggetto con il fine di raggiungere i traguardi formativi comuni al gruppo classe secondo le modalità più funzionali alla differenza individuale, quindi operando una diversificazione dei percorsi di insegnamento (Baldacci 1993, 2002). La letteratura di riferimento sul tema, a cui si rimanda per un approfondimento mirato e completo,[1] sottolinea quindi l'esigenza di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi basilari tenendo però strettamente in considerazione le caratteristiche individuali di particolari soggetti.

Il legame con il nostro settore specifico di studi si ritrova in primis nelle *Linee guida per gli alunni con DSA* (MIUR 2011b), dove, rifacendosi alla legge 170/2010 (MIUR 2011a), si dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano l'uso di una didattica individualizzata (oltre che personalizzata) come strumento che assicuri il diritto allo studio degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) (che rientrano nella più grande categoria dei BiLS) e contribuisca al raggiungimento del successo formativo per questi alunni.

Oltre a ritrovare postulata la necessità d'uso di didattica individualizzata nella normativa ufficiale, il legame con la glottodidattica speciale è reso manifesto da Daloiso (2012a), che vede l'individualizzazione come una fase fondamentale per raggiungere il più ampio concetto di personalizzazione, principio cardine di una metodologia glottodidattica orientata all'allievo con bisogni speciali. La personalizzazione viene definita da Baldacci (2002, 133) come:

> quella famiglia di strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità cognitive.

I concetti di personalizzazione ed individualizzazione, nonostante appaiano simili, differiscono per quanto riguarda gli obiettivi. Quando si parla di individualizzazione si fa riferimento al raggiungimento di obiettivi comuni mentre la nozione di personalizzazione non prevede obiettivi particolari da raggiungere, ma che ciascuno raggiunga il proprio obiettivo personale in base alle proprie potenzialità.[2]

L'importanza del sopracitato legame si ritrova nelle parole dello stesso Daloiso (2012a, 506) quando afferma che «la personalizzazione non è raggiungibile pienamente se non è accompagnata anche da strategie di

1 Gli autori di riferimento per quanto riguarda il concetto di individualizzazione sono Parkhurst (1922), Claparède (1920), Washburne (1940), Bouchet (1934), Dottrens (1969), Freinet (1946), Bloom et al. (1956), Doll (1969). Ulteriori spunti e disamine sull'individualizzazione si ritrovano in Gibbons 1970 e Smyth 1978. In ambito italiano si segnala Baldacci 1993, 1999, 2002.

2 Per un approfondimento riguardo la personalizzazione e l'educazione personalizzata si rimanda a García Hoz 1981 e Martinelli 2004.

individualizzazione». Inoltre nella prospettiva della GS la personalizzazione, implicando un adeguamento dell'azione glottodidattica alla specificità dell'alunno con BiLS, si configura come un principio chiave che contribuisce a raggiungere l'accessibilità (Daloiso 2012a).

In questo senso risulta evidente la necessità di un approfondimento a livello glottodidattico dell'individualizzazione, che si concretizza nella glottodidattica individualizzata, definita da Daloiso (2016, 33) come:

> gli interventi di sostegno all'apprendimento linguistico rivolti a un singolo alunno con esigenze specifiche, o a piccoli gruppi di studenti con bisogni simili.

Una volta chiarita l'importanza della glottodidattica individualizzata nell'ottica di un processo di educazione linguistica per alunni con BiLS si vogliono definire i passi da compiere per poter rispondere al quesito iniziale. Per capire se ha senso parlare di glottodidattica individualizzata come settore specifico verrà realizzata un'indagine teorica che vuole analizzare il modello di azione didattica in relazione ad una situazione individualizzata con la finalità di evidenziare se la stessa si possa discostare a livello sostanziale, tanto da poter creare uno spazio di studio proprio e particolare, da una situazione collettiva, dentro alla quale storicamente è stato letto il modello di riferimento. L'attenzione verrà posta principalmente sulle relazioni tra i poli che costituiscono il cosiddetto triangolo didattico, esaminati secondo la prospettiva sopracitata.

2 L'azione didattica individualizzata

Come emerso dal primo paragrafo, il quesito che si pone il seguente contributo ruota intorno alla necessità o meno di parlare di glottodidattica individualizzata. L'idea alla base di questo lavoro, quindi, è di applicare ad una situazione individualizzata un modello attraverso il quale storicamente è stato letto il contesto didattico, e glottodidattico, collettivo. In questo modo si può osservare come cambia il ruolo dei soggetti implicati, la loro importanza, le relazioni tra gli stessi e, di conseguenza, come i contesti didattici potrebbero situarsi su piani differenti.

Nell'ambito glottodidattico italiano, il modello attraverso il quale tradizionalmente si legge il processo di insegnamento linguistico è quello dell'*azione didattica* (Balboni 2011b, 108), che proponiamo sotto in una versione semplificata. Questo modello esamina lo spazio dell'azione didattica in relazione ad un contesto collettivo, delineando la natura, il ruolo e le relazioni tra gli elementi costituenti: la persona che apprende, ovvero lo *studente*, che indica sia il singolo studente sia il gruppo o la classe; l'oggetto da apprendere, ovvero la *lingua*, che rimanda al più ampio concetto di

competenza comunicativa oltre che alla dimensione culturale; la persona che insegna, ovvero il *docente*, inteso tanto come il sistema formativo quanto come il docente persona fisica (Balboni 2011a).

Si può notare come i ruoli dello studente e della lingua, uniti da una freccia, vengono posti in un equilibrio paritetico, a significare che l'apprendimento può realizzarsi solo tramite la loro interazione diretta. L'insegnante, invece, figura solo come un regista che, da dietro le quinte, deve favorire l'interazione tra i due poli attraverso il supporto metodologico (Balboni 2011b; Daloiso 2015, 2016).
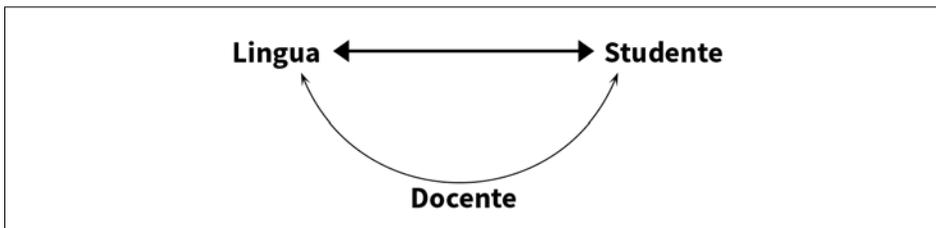
Figura 1. L'azione didattica (Balboni 2011b, 108)

Più funzionale al nostro discorso, però, è l'adattamento del suddetto modello proposto da Daloiso e Melero Rodríguez (Daloiso 2016, 211), che verrà utilizzato come riferimento nella nostra analisi per una ragione ben precisa. Il diagramma, che mantiene invariati i tre poli, è il frutto di un processo di adattamento che vede come prima variabile la presenza di una tipologia differente di studente, ovvero uno studente con BiLS. Questo permette di collegarsi in modo diretto al nostro filone di ricerca specifico, ovvero il contesto dell'educazione linguistica degli alunni con bisogni specifici. Inoltre il modello viene utilizzato per rappresentare il concetto di accessibilità glottodidattica, definita da Daloiso (2015, 134-5) come:

> il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Linguistici Specifici. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico e si realizza attraverso interventi su due livelli: il livello «macro» […] e il livello «micro» […].
>
> Gli interventi di macro- e micro-accessibilità andranno inseriti in uno specifico contesto di apprendimento, su cui possono essere operati ulteriori interventi […].

Una volta chiarita questa nozione, risulta evidente la pertinenza e la funzionalità del suddetto modello in relazione al processo di analisi che si vuole realizzare.
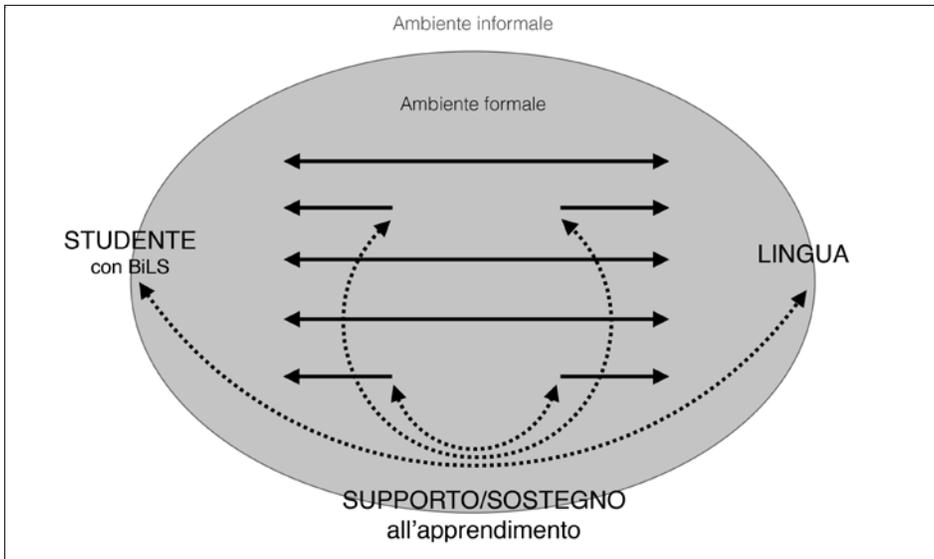
Figura 2. Modello di azione didattica adattato (Daloiso 2016, 211)

Nel modello dell'azione didattica adattato ritroviamo innanzitutto più frecce che collegano studente e lingua, volte a rappresentare come quest'ultima sia un sistema di comunicazione complesso e comprensivo di varie sotto-abilità e sotto-competenze. Allo stesso tempo le frecce interrotte indicano le limitazioni intrinseche causate da un BiLS, ovvero gli ostacoli che lo studente incontra nel suo processo di apprendimento derivanti dal suo bisogno linguistico specifico. Il ruolo del docente, qui definito come *supporto/sostegno all'apprendimento*, è infine rappresentato dalle linee tratteggiate, che indicano come il suo compito sia quello di ricercare percorsi alternativi volti a ricongiungere le frecce interrotte, promuovendo quindi l'apprendimento linguistico. Si noti come tutti i poli siano posti a cavallo tra un ambiente formale ed informale, a significare che il processo di apprendimento non è confinato tra le mura dell'aula (Daloiso 2015, 2016).

Detto ciò, prima di procedere con l'analisi dell'azione didattica individualizzata, risulta necessario chiarire quali sono i parametri di diversità tenuti in considerazione al momento dell'applicazione del modello. In primo luogo si deve pensare a questo modello in relazione al singolo studente o al piccolo gruppo di studenti (nel quale il focus primario rimane sempre il singolo, nonostante si decida di formare un piccolo gruppo) e, in secondo luogo, in relazione ad uno studente con BiLS. L'azione didattica individualizzata, come intesa in questa sede, deve essere quindi vista come il processo di insegnamento linguistico rivolto ad un unico studente o ad un piccolo gruppo di studenti con BiLS.

In conclusione, tenendo presente il modello di riferimento e i parametri di diversità sopracitati, nei paragrafi successivi verranno analizzate le relazioni tra i tre poli del diagramma secondo l'ottica dell'azione didattica individualizzata. L'obiettivo è quello di evidenziare come queste relazioni cambino ed acquistino un carattere particolare, oltre a rendere manifesta la difformità del contesto glottodidattico oggetto di studio.

3 La relazione Docente-Studente

Nell'azione didattica individualizzata il docente realizza un processo di insegnamento rivolto ad un solo studente (o ad un piccolo gruppo di studenti). Data questa premessa la relazione tra le parti cambia e, inevitabilmente, anche i ruoli di queste figure assumono un carattere peculiare rispetto alla realizzazione del modello in un contesto collettivo.

3.1 Il ruolo del Docente

La figura ed il ruolo del docente si configurano come la principale disconformità rispetto al modello tradizionale di azione didattica. Innanzitutto il docente non può essere visto semplicemente come un regista che sta sul(lo s)fondo, ma assume un ruolo più attivo e centrale. Questo cambio si deve principalmente al carattere dell'intervento che deve realizzare, ovvero un processo di adattamento e di integrazione del percorso di educazione linguistica, concretizzato in un'azione didattica mirata ed individualizzata. Con questo non si intende semplicemente l'adattamento delle metodologie alle caratteristiche individuali degli alunni con il fine di non escluderli e di fargli raggiungere gli obiettivi comuni del gruppo classe, ma che lo stesso si verifica in momenti particolari, separati dalla prassi della didattica collettiva e formale, in cui il docente è a contatto con un piccolo gruppo di studenti o con un singolo studente.

In primo luogo, quindi, si presenta per il docente la possibilità di conoscere in maniera più profonda l'alunno con il quale lavora, sia dal punto di vista didattico che personale. Con punto di vista didattico si fa principalmente riferimento al concetto di analisi dei bisogni, che in un contesto individualizzato assume un carattere più preciso, mirato e sistematico, e alla costruzione del profilo glottomatetico funzionale (d'ora in avanti PGF). Con punto di vista personale, invece, si intende la relazione umana tra il docente e l'alunno che può fornire al primo dati integrativi utili per la programmazione ma soprattutto può aiutare ad abbattere alcune barriere di carattere ansiogeno tipiche dei contesti collettivi.

In sintesi il ruolo del docente nell'azione didattica individualizzata si caratterizza per una più marcata centralità e importanza (deve sempre

mantenere l’equilibrio tra il polo studente e lingua, ma la sua figura è coinvolta in maniera più diretta) e per un rapporto più profondo e, dipendendo dalle situazioni, più confidenziale con lo studente. In un contesto collettivo, dall’altro lato, risulta chiara una maggiore difficoltà di conoscere tutti gli alunni in profondità e di avere rapporti più diretti, o di natura più confidenziale, con ciascuno di loro.

Se poi si analizza il ruolo del docente in relazione ad uno studente che presenta BiLS emergono nuove competenze che lo stesso deve possedere per poter realizzare un intervento individualizzato. Queste competenze si configurano come pre-requisiti fondamentali e si dividono in:

– *competenze tecniche*; ovvero ciò che il docente deve conoscere e saper fare. In un lavoro individualizzato con un BiLS è indispensabile che il docente sappia: capire ed interpretare una diagnosi specialistica, conoscere le specificità dei disturbi che possono portare ad un BiLS, realizzare un’analisi dei bisogni, costruire il PGF dell’alunno, costruire e interpretare un PDP o PDI, conoscere le misure compensative e dispensative utilizzabili;[3]
– *competenze relazionali*; ovvero come si deve comportare il docente. Alla luce delle competenze tecniche sopra esposte è importante che il docente sappia come relazionarsi in accordo con un particolare tipo di studente che presenta un BiLS. In questo senso ci si riferisce soprattutto al profilo attitudinale, comportamentale e psico-emozionale dell’alunno;[4]
– *competenze procedurali*; ovvero ciò che il docente deve fare nella classe di lingua. In questo senso si intendono le procedure operative[5] messe in atto nell’intervento realizzato con il singolo studente BiLS o con il piccolo gruppo.

3 Per un approfondimento sulle competenze tecniche citate si rimanda a: Termine in Daloiso 2015 e Termine, Derhemi, Luoni, Rosana in Daloiso 2016 per la diagnosi specialistica; capp. 2 e 3 in Daloiso 2015 per le specificità dei disturbi che portano ad un BiLS (origine, incidenza, profilo linguistico e cognitivo); Bazzarello, Spinello in Daloiso 2016 per l’analisi dei bisogni degli alunni con BiLS, la costruzione del PGF (vedi anche § 4.1.1 in Daloiso 2015) e del PDP; scheda 6 in Daloiso 2012b per le misure compensative e dispensative.

4 Per un approfondimento specifico sui profili psicolinguistici e psicoemozionali relativi ai principali disturbi evolutivi si rimanda alla lettura del cap. 2 («BiLS e abilità orali») e del cap. 3 («BiLS e abilità scritte») in Daloiso 2015.

5 Per un approfondimento mirato si consiglia la lettura della seconda parte di Daloiso 2015 e della terza parte di Daloiso 2016.

3.2 Il ruolo dello Studente

Nell'azione didattica individualizzata, a differenza di quella collettiva, il polo studente non indica più tanto il singolo come il gruppo o la classe, ma si riferisce solamente al singolo studente o al piccolo gruppo di studenti (considerati nella loro individualità). È chiaro quindi come il suo ruolo assuma tutt'altra importanza, essendo lo stesso totalmente al centro del processo di apprendimento linguistico.

Come visto per il docente, le ricadute a livello relazionale sono molto importanti. L'alunno può instaurare un rapporto più diretto con il docente, oltre a percepirlo come meno distante, più legato ed attento alle sue problematiche. Tutto questo permette di abbattere o aggirare alcune barriere che spesso si ritrovano nei contesti collettivi, o che addirittura ne possono essere la causa diretta. Spesso le dinamiche di gruppo portano all'innalzarsi di alcune barriere per l'apprendimento e alla presenza di filtro affettivo. La paura di esporsi, di perdere la faccia, l'ansia linguistica dovuta ad una performance di fronte ai compagni, la paura del loro giudizio o di quello del docente sono tutti fattori che creano dei problemi e portano all'insuccesso nel processo di apprendimento, come confermato da molteplici studi condotti sull'argomento (Horwitz, Horwitz, Cope 1986; Horwitz 2001; Chen, Chang 2004). In una situazione individualizzata questi fattori tendono ad avere un'importanza e un'incisività minore, sia per l'assenza di un gruppo, sia per il rapporto differente che lo studente, o il piccolo gruppo di studenti, riesce ad instaurare con il docente.

Se si analizza il ruolo dello studente che presenta BiLS è chiaro come il contesto abbia una ancor più forte incisività sul suo processo di apprendimento. In un contesto collettivo le dinamiche di gruppo possono avere ricadute negative nella vita scolastica dell'alunno con BiLS, caratterizzato da un profilo psicologico fragile per quanto riguarda le relazioni con compagni e adulti, ed influenzare la percezione dell'apprendimento e della sua stessa specificità. In un contesto individualizzato, che, sia chiaro, non presuppone l'isolamento totale, lo studente con BiLS non si ritrova all'interno del gruppo classe (eccezion fatta per il piccolo gruppo nel quale i componenti, nella maggior parte dei casi, presentano tutti un BiLS o delle caratteristiche individuali che incidono sull'apprendimento) e quindi queste dinamiche dagli effetti negativi non si presentano. Inoltre l'alunno è supportato in modo diretto da un docente che conosce il suo profilo e le sue problematiche specifiche, che non lo giudica, non lo mette sotto pressione e, soprattutto, con il quale può aprirsi e lasciarsi andare.

3.3 L’intervento glottodidattico Docente-Studente

L’intervento glottodidattico individualizzato si concretizza nell’azione di un docente che ha come destinatario un singolo studente o un piccolo gruppo di studenti. L’ultimo aspetto da prendere in considerazione, quindi, sono le principali caratteristiche di questo intervento (e come si distinguano dal contesto collettivo). Dal momento in cui l’intervento individualizzato non fa parte di un percorso comune ma integrativo ed è tarato sui particolari problemi dello studente (o degli studenti membri del piccolo gruppo), si può dire che è caratterizzato dalle seguenti proprietà:

- *specificità*; ogni studente è un caso specifico e particolare, portatore di caratteristiche individuali che lo differenziano dagli altri e che indirizzano l’intervento glottodidattico, come evidenziato nelle opere di Skehan (1989, 1994), Villarini (2000) e Mariani (2010).[6] In un contesto collettivo la specificità dello studente ha un peso minore, mentre nel contesto individualizzato è la variabile principale;
- *variabilità*; ogni studente con il quale si relaziona il docente è un caso differente che porta dentro di sé un innumerevole quantità di variabili. Nonostante la variabilità si possa riscontrare anche in un contesto collettivo (vedi il complesso mosaico di variabili presenti in una classe), assume un carattere diverso. L’intervento glottodidattico collettivo, per quanto accessibile possa essere, deve mantenere una linea comune per non privilegiare alcuni a discapito di altri. L’intervento glottodidattico individualizzato è molto più variabile, vedi ad esempio la complessità e le differenze di ogni componente del piccolo gruppo, più significative rispetto all’individualità all’interno del gruppo classe;
- *differenziazione*; alla luce della specificità e della variabilità che caratterizzano lo studente si riscontra il bisogno di proporre un input il più personalizzato possibile per promuovere una progressione nell’apprendimento che rispetti le sue peculiarità individuali (Daloiso 2012a). In questo senso ci si riferisce al principio di differenziazione glottodidattica,[7] implicato direttamente nel lavoro individualizzato e visto come fase costituente di un processo che mira alla personalizzazione. Nonostante la differenziazione sia una strategia auspicabile in ogni contesto di educazione linguistica è innegabile come rivesta una funzione di primaria importanza nel lavoro individualizzato, insieme ad una maggiore attuabilità.

6 Si noti come il lavoro di questi autori nell’ambito delle variabili individuali dello studente costituisca una base teorica di supporto anche per il successivo principio, ovvero la variabilità.

7 Per un approfondimento sulla differenziazione glottodidattica si rimanda al lavoro di Caon (2008) e al contributo dello stesso nell’ambito della glottodidattica per le classi ad abilità differenziate (CAD) (Caon 2006, 2016).

Se si pensa a questo aspetto in relazione allo studente con BiLS è chiaro come la sua specificità (insieme alla complessità che sempre caratterizza i profili di questi alunni) e la sua variabilità incidano in grande misura sulla programmazione e la realizzazione dell'intervento glottodidattico che, in ogni caso, non può prescindere da una fase di differenziazione. In conclusione, in presenza di un BiLS, l'intervento glottodidattico individualizzato assume una maggiore specificità, complessità e variabilità.

4 La relazione Studente-Lingua

Premesso che nell'azione didattica individualizzata il polo studente rimanda al singolo alunno o al piccolo gruppo di alunni, il rapporto che intercorre tra lo stesso e la lingua è conseguentemente diverso e necessita di un'analisi. In questo paragrafo, quindi, verranno esaminati i principali punti di disconformità rispetto alla realizzazione del modello in un contesto collettivo.

L'assenza delle dinamiche di gruppo, aspetto emerso nel precedente paragrafo, ha delle conseguenze importanti anche a livello di relazione tra studente e lingua, quest'ultimo inteso come il processo di apprendimento linguistico, ovvero l'interazione tra il soggetto che apprende e l'oggetto da apprendere. Lo studente, quindi, si libera da molti aspetti che possono essere fonte di ansia linguistica, filtro affettivo o che innalzano barriere per l'apprendimento, frequentemente causati dalle dinamiche di classe. Si noti che il piccolo gruppo non deve essere visto alla pari delle classe in quanto sia la natura particolare dell'intervento integrativo individualizzato sia la composizione dello stesso gruppo (spesso formato da un insieme di alunni che presentano delle difficoltà) permettono di situarlo in un piano differente.

Nel caso degli studenti con BiLS queste dinamiche di classe possono avere effetti più intensi e negativi, portando l'alunno a nascondere e non accettare le proprie difficoltà, a temere una stigmatizzazione da parte dei compagni e ad aver paura di non essere compreso dall'adulto (Daloiso 2015), quindi incidendo fortemente sulla sua relazione con la lingua. In un contesto individualizzato l'alunno è all'interno di un ambiente più sicuro e protetto, dove può lavorare sul suo processo d'apprendimento linguistico senza inibizioni né limitazioni che possono derivare dalla presenza di compagni e dalle relazioni con gli stessi.

Un punto chiave di disuguaglianza con il contesto collettivo, che potrebbe essere visto come un limite dell'azione didattica individualizzata, è la difficoltà di raggiungere una delle mete generali dell'educazione linguistica, ovvero la socializzazione. Quest'ultima si rimette alla relazione con gli altri e alla possibilità di stabilire rapporti con loro in assenza di problematiche linguistiche-comunicative (Balboni 2011a), aspetto che è pressochè impossibile curare in una situazione uno a uno. Il discorso è differente in

relazione al piccolo gruppo, nel quale si può mirare al raggiungimento della socializzazione, a meno che si tratti di un raggruppamento nel quale però il lavoro viene svolto sempre in contesto uno a uno (si è insieme ma si lavora da soli insieme al docente).

Altri possibili limiti del rapporto studente-lingua in relazione all'azione didattica individualizzata sono la difficoltà di creare situazioni comunicative autentiche nelle quali usare la lingua, le minori possibilità di apprendimento passivo e di confronto con i compagni e la difficoltà nella realizzazione di attività ludiche, oltre a problematiche aggiuntive che possono dipendere dalla presenza di un docente madrelingua (più difficile da comprendere o che non usa/conosce bene la L1 dell'allievo). Questi limiti sono molto evidenti se si pensa ad un intervento individualizzato rivolto al singolo studente, mentre acquistano un carattere ed un peso differente se applicati ad un lavoro individualizzato con un piccolo gruppo di studenti. In conclusione, nonostante contribuiscano a differenziarlo dal contesto collettivo, questi limiti non devono essere visti come oggettivi e sempre applicabili al contesto oggetto di studio.[8]

Analizzando la relazione tra il polo studente e il polo lingua in presenza di un alunno (o di un piccolo gruppo di alunni) con BiLS emergono ulteriori differenze rispetto alla realizzazione del modello nel contesto collettivo. La relazione tra studente e lingua viene rappresentata nel modello dell'azione didattica con un insieme di frecce, in parte interrotte. Le interruzioni stanno a significare gli ostacoli e le limitazioni derivanti da un BiLS, quindi le caratteristiche individuali che rendono difficile l'interazione dello studente con la variabile lingua. In questo senso, quindi, la relazione studente-lingua si deve intendere come le problematiche specifiche di un singolo studente BiLS o di un piccolo gruppo (dove ogni membro del gruppo presenta delle caratteristiche individuali particolari) nell'apprendimento linguistico. Avendo a che fare con le difficoltà del singolo (o del singolo inserito in un piccolo gruppo), e non con quelle del gruppo, che, oltretutto, sono relazionate al suo bisogno linguistico specifico, si presentano nuove variabili da considerare alla luce di un lavoro individualizzato. Le difficoltà dello studente con BiLS in relazione alla lingua possono essere:

– *causate dal disturbo*; in una situazione di didattica individualizzata è innanzitutto fondamentale saper distinguere quali sono i problemi direttamente causati dal disturbo. In altre parole è importante conoscere quali siano le aree della competenza comunicativa direttamente colpite dal disturbo, le quali, in prima istanza, danno origine ad un BiLS e creano delle problematiche complesse per l'apprendimento linguistico del soggetto;

8 A questo proposito, per una disamina dettagliata delle disuguaglianze tra didattica collettiva e individualizzata che vada oltre la relazione studente-lingua, rimandiamo al lavoro di Gardin (2017).

- *derivanti dal disturbo*; l'intrinseca complessità dei disturbi che possono portare ad un BiLS impone di differenziare i problemi causati direttamente dagli stessi rispetto ai problemi che ne derivano. Sebbene esistano componenti della competenza comunicativa direttamente colpite, ciò non esclude la presenza di altrettante limitazioni o problematiche che ne sono conseguenti. In generale, ma ancor di più all'interno di un contesto individualizzato, confondere le atipicità secondarie con quelle primarie può avere conseguenze gravissime;
- *dipendenti dalla tipologia linguistica*; l'ultima variabile che può essere fonte di problematiche per lo studente con BiLS è la lingua, che sia questa L1, L2 o LC, oggetto del processo di apprendimento. Con questo si intende che ogni lingua presenta delle caratteristiche interne e peculiari che rendono alcuni aspetti più complessi e, di conseguenza, più problematici (Diadori 2011). Questi stessi aspetti più complessi e problematici aumentano la loro incidenza se visti in relazione ad uno studente che presenta un particolare bisogno linguistico specifico. A titolo esemplificativo segnaliamo alcuni lavori che riguardano l'apprendimento delle lingua inglese (che, a causa della sua non-trasparenza, genera delle difficoltà non trascurabili) da parte di alunni con BiLS (Costenaro, Pesce 2012; Costenaro, Daloiso, Favaro 2014).

5 La relazione Lingua-Docente

Nell'azione didattica individualizzata il docente deve insegnare la lingua in funzione di un singolo discente o di un piccolo gruppo di discenti. Questa premessa mostra come, inevitabilmente, la relazione tra questi due poli cambia e come la prassi didattica individualizzata debba essere differenziata da quella collettiva.

Dal momento in cui l'insegnamento della lingua non è più rivolto ad un gruppo si pone la problematica del saper agire metodologicamente in presenza di un singolo alunno o di un gruppo ristretto. Come già visto in precedenza, la natura dell'intervento ed il contesto nel quale viene attuato hanno ricadute nella relazione tra i poli e nel loro valore. Queste ricadute sono presenti anche nella relazione tra il polo lingua ed il polo docente.

Innanzitutto il cambiamento dei destinatari del processo di insegnamento linguistico presuppone necessariamente dei cambiamenti a livello metodologico. Il docente deve vedere la lingua, e conseguentemente il modo di insegnarla, in relazione al singolo alunno (o al gruppo ristretto di alunni) e alle sue problematiche particolari. Non ci può essere, quindi, una semplice trasposizione dei metodi pensati per la collettività. Tutto ciò porta a parlare di metodologia individualizzata, termine che pone una problematica non irrilevante.

Non risulta spropositato postulare l'inesistenza di una vera e propria metodologia glottodidattica individualizzata in quanto la glottodidattica individualizzata, come settore specifico (come potrebbe essere intesa, ad esempio, la glottodidattica speciale[9]), manca di un inquadramento teorico-epistemologico.

Ritornando all'analisi del modello si è detto che, dal momento in cui il docente insegna ad un singolo studente o ad un piccolo gruppo, cambia la relazione dello stesso con la lingua, quindi il metodo attraverso il quale insegnarla. In questo senso, come si evince dall'analisi, si presenta una vera e propria necessità di definire in cosa consista la metodologia glottodidattica individualizzata con la triplice finalità di regolare il processo di insegnamento (a livello di metodi, scelte, procedure e strumenti) rivolto al singolo studente o al piccolo gruppo, dotare il docente di linee guida per affrontare il processo di insegnamento linguistico nel suddetto contesto e conferire un'identità scientifica ad una situazione didattica sempre più comune e di considerevole importanza.

Questa necessità è da ritenere ancor più grande se vista in relazione all'educazione linguistica di studenti con BiLS. Data l'assenza di una metodologia individualizzata ci si concentrerà sulla formazione specifica che deve possedere il docente nel momento in cui affronta il processo di insegnamento linguistico rivolto ad uno studente o ad un piccolo gruppo di studenti con BiLS. Se in § 3.1 si è parlato delle competenze che riguardano il docente nella sua relazione con lo studente, qui si farà riferimento alle sue competenze specifiche relazionate con la lingua (quest'ultima vista in relazione allo studente con BiLS).

Il primo punto chiave è una conoscenza profonda di quali siano le aree della competenza comunicativa colpite dai disturbi che possono generare un BiLS.[10] In altre parole il docente deve essere consapevole delle aree del linguaggio che presentano le maggiori problematiche in relazione ad un particolare disturbo. Il secondo punto chiave è la conoscenza delle competenze che risultano trasversalmente colpite in presenza di un BiLS.[11] Premesso che l'inquadramento clinico-linguistico dei disturbi che portano ad un BiLS si configuri come estremamente complesso, il docente non può prescindere da questo tipo di formazione teorica se vuole portare avanti un intervento individualizzato accessibile di educazione linguistica.

9 A questo proposito si rimanda a Daloiso 2012a nel quale viene definito il quadro teorico-epistemologico della glottodidattica speciale.

10 Per un quadro generale riguardo a questa tematica si rimanda alla classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici presente in Daloiso 2015 nella figura 1.5. Questa proposta si configura come un primo quadro di riferimento glottodidattico che permette di comprendere le relazioni tra le patologie e le componenti della competenza comunicativa.

11 Si rimanda qui al cap. 9 in Daloiso 2016 che tratta il recupero e il potenziamento delle competenze trasversali.

Il terzo punto chiave è una conoscenza specifica degli strumenti e delle metodologie che rispondono ai principi della glottodidattica accessibile[12] e che possono essere applicati ad una situazione glottodidattica uno a uno o uno a pochi. Il patrimonio teorico-metodologico esistente, nonostante non sia stata pensato direttamente per un contesto individualizzato, può essere una ricca base dalla quale i docenti possono attingere.

6 Conclusioni

In questo saggio abbiamo discusso la natura della glottodidattica individualizzata cercando di esaminarla alla luce del modello dell'azione didattica. Risulta evidente come questo contesto di insegnamento linguistico, se paragonato con la glottodidattica collettiva, presenti delle importanti disconformità sul piano delle relazioni tra i poli che compongono il modello.

Per quanto riguarda il quesito iniziale, ovvero se effettivamente abbia senso e sia necessario parlare di glottodidattica individualizzata, risulterebbe al momento prematuro fornire una risposta certa. Questo saggio deve essere interpretato come un primo passo che vuole porre le basi per un processo di caratterizzazione scientifica che presuppone innanzitutto un inquadramento epistemologico e, successivamente, un'ulteriore indagine teorica. Ciò che si configura come certo, però, sono le disuguaglianze sostanziali che differenziano il contesto oggetto di studio, esposte nel presente contributo, e l'importanza che riveste nell'ottica della GS. Il saggio, quindi, permette di postulare come la glottodidattica individualizzata possa situarsi su un piano differente rispetto a quella collettiva e che la stessa si configuri come fondamentale all'interno dell'educazione linguistica rivolta a studenti con BiLS.

Alla luce di queste considerazioni finali si vuole sottolineare che, sebbene questo particolare filone di studi si debba considerare agli albori, lo stesso presenti delle ricchissime potenzialità a livello di ricerca glottodidattica. Ci si auspica quindi che, a partire da questo saggio, l'interesse verso la glottodidattica individualizzata cresca e di realizzare, attraverso lavori futuri, la sua completa caratterizzazione scientifica.

12 Per un approfondimento sui principi dell'accessibilità glottodidattica (esaminati dal punto di vista teorico e pratico) si consiglia la lettura del cap. 6 presente in Daloiso 2012b.

Bibliografia

Balboni, Paolo E. (2011a). *Conoscenza, verità e etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.

Balboni, Paolo E. (2011b). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Baldacci, Massimo (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.

Baldacci, Massimo (1999). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*. Bologna: Pitagora.

Baldacci, Massimo (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.

Bloom, Benjamin Samuel; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Mc Kay.

Bouchet, Henri (1934). *L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris: Alcan.

Caon, Fabio (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate. Risorse per i docenti di italiano come L2 e LS*. Perugia: Guerra.

Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.

Caon, Fabio (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci; Loescher.

Chen, Tsai-Yu.; Chang, Goretti B. (2004). «The Relationship Between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties». *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-89. DOI 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x.

Claparède, Édouard (1920). *L'ècole sur mesure*. Lausanne; Genève: Payot. Trad. it.: *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia, 1952.

Costenaro, Verusca; Daloiso, Michele; Favaro, Luciana (2014). «Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness Through Sound Paths». *EL.LE*, 3(2), 209-30. DOI 10.14277/2280-6792/324.

Costenaro, Verusca; Pesce, Antonella (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis: Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners». *EL.LE*, 1(3), 581-604. DOI 10.14277/2280-6792/38p.

Daloiso, Michele (a cura di) (2012a). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali». Num. monogr. di *EL.LE*, 1(3). DOI 10.14277/2280-6792/2012/003/03.

Daloiso, Michele (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.

Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
Diadori, Pierangela (2011). «Le variabili nell'apprendimento della L2». Diadori, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 2-34.
Doll, Ronald C. (1969). *L'istruzione individualizzata.* Firenze: La Nuova Italia.
Dottrens, R. (1969). *L'insegnamento individualizzato*. Roma: Armando. Trad. di: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
Freinet, Célestin (1946). *L'Ècole Moderne Française*. Paris: Ophrys. Trad. it.: *La scuola moderna*. Roma: Armando, 1976.
García Hoz, Víctor (1981). *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier. Trad. di: *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1970.
Gardin, Giacomo (2017). «La glottodidattica individuale. Verso una prima caratterizzazione». *EL.LE*, 6(1), 109-24. DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-6.
Gibbons, Maurice (1970). «What is Individualised Instruction?». *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 1(2), 28-52. URL https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02214857.pdf (2018-06-12).
Horwitz, Elaine K. (2001). «Language Anxiety and Achievement». *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-26. DOI 10.1017/S0267190501000071.
Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann (a cura di) (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety». *Modern Language Journal*, 70(2), 125-32. DOI 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
Mariani, Luciano (2010). *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Limena: Libreriauniversitaria.it.
Martinelli, Mario (2004). *La personalizzazione didattica*. Brescia: La Scuola.
Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2012). «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione». *EL.LE*, 1(3), 515-27. DOI 10.14277/2280-6792/35p.
Parkhurst, Helen (1922). *Education On The Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company. Trad. it.: *L'educazione secondo il piano Dalton*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
Skehan, Peter (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
Skehan, Peter (1994). *Individual Differences and Learning Autonomy*. Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching, 1.
Smyth, Elizabeth (ed.) (1978). *Individualisation in Language Learning*. London: The British Council. ELT Documents 103. URL https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ELT-04-screen-Individualisation.pdf (2018-06-12).

Villarini, Andrea (2000). «Le caratteristiche dell'apprendente». De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 71-86.
Washburne, C.W. (1940). *A Living Philosophy of Education*. New York: John Day. Trad. it.: *Filosofia vivente dell'educazione*. Firenze: Le Monnier, 1957.

Normativa di riferimento

MIUR (2011a). Legge 170/2010 – *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento*. Decreto attuativo nr. 5669/2011.
MIUR (2011b). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* (allegate al DM 5669/2011).

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo
Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica

Francesco Negro
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The purpose of this study is to analyse difficulties and special needs of Language Specific Needs students (BiLS, Bisogni Linguistici Specifici) in the field of comprehension of a narrative text and, specifically, in the study of fiction. This paper summarises the theories on which this study is built and, in a second stage, describes the particular case that brought at the compilation and practice of specific teaching method on the narrative category of the character. Our goal is to verify the efficacy and strength of this teaching method built specifically for BiLS students to facilitates the reading approach of a narrative text book, allowing the student to get closer with reading and consulting a narrative text book. The results of the case study are particularly satisfying, specifically regarding the positive approach of the student with the text analysis and fiction learning.

Keywords Dyslexia. BiLS. Ditactics. Italian literature. Reading comprehension.

1 Introduzione

Insegnare letteratura non è solo risultato della combinazione di conoscenze e di competenza didattica, ma presuppone una versatilità dal punto di vista educativo non indifferente. Per istituire un efficace paragone si può immaginare l'insegnante come il fulcro di una bilancia, che deve saper tenere in equilibrio due bracci estremamente pesanti: sul primo piatto si possono idealmente posare migliaia di pagine frutto del pensiero di autori diversissimi, sul secondo, a fare da contrappeso, vi saranno ragionamenti, emozioni, capacità e difficoltà di decine di studenti. Il docente deve essere in grado

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/007
Submitted: 2018-02-10 | Accepted: 2018-02-25

di mettere in comunicazione queste due realtà e, come per ogni relazione umana, il risultato dipende da innumerevoli fattori non sempre controllabili.

A questa complessa dinamica spesso si aggiungono molte altre difficoltà del discente che rendono il lavoro del docente ancor più complesso. A fare una sintesi delle difficoltà che si possono incontrare nello studio di materie di ambito umanistico/linguistico è stato Michele Daloiso (2013a), che ha coniato una definizione di Bisogno Linguistico Specifico (d'ora in avanti BiLS), sulla quale ci siamo basati per inquadrare a livello teorico il lavoro di questa ricerca. Con il termine BiLS s'intende

> l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. (Daloiso 2013a, 644)

Per quello che riguarda la didattica dell'italiano, particolarmente rilevanti sono le forme di disturbo che colpiscono la ricezione o l'esecuzione del linguaggio e, nell'ambito dell'insegnamento della letteratura, le maggiori difficoltà sono da imputare a disturbi di decodifica o di comprensione del testo (dislessia evolutiva o disturbo specifico della comprensione del testo, d'ora in avanti DCT), a questi due BiLS in particolare si farà riferimento di qui innanzi.

In questo contributo si discuterà uno studio di caso finalizzato alla sperimentazione e alla valutazione di una didattica efficace, in termini di metodologia e di tecniche didattiche, per colmare la distanza tra l'alunno con BiLS e la pagina scritta; l'indagine, infatti, è nata a partire dalla constatazione della disaffezione che tali tipologie di difficoltà inducono nello studente in ambito di studio della letteratura. Il contributo si dividerà in due parti: nella prima parte si proporrà una sintesi della base scientifica di partenza sull'argomento, mentre nella seconda si presenterà lo studio di caso e l'esperienza didattica che ne è conseguita, nello specifico una proposta per la didattica della categoria narrativa del personaggio per studenti con BiLS. Gli obiettivi specifici dello studio di caso sono la valutazione dell'efficacia di una proposta di didattica della narrativa modulata per andare incontro a competenze e difficoltà di studenti con BiLS e l'osservazione di come tali modalità alternative possano sortire effetti positivi nella relazione del discente con il testo narrativo.

2 La base scientifica di partenza

Questa prima sezione ripercorre brevemente le premesse teoriche fondamentali per la formulazione dello studio di caso e per l'ideazione e la messa in pratica della proposta didattica che ne è conseguita.

2.1 Accessibilità

Le basi teoriche sulle quali ci si è appoggiati per lo studio di caso si rifanno, in primo luogo, al modello di accessibilità glottodidattica proposto da Daloiso, che costituisce lo sfondo per il lavoro linguistico con i BiLS:
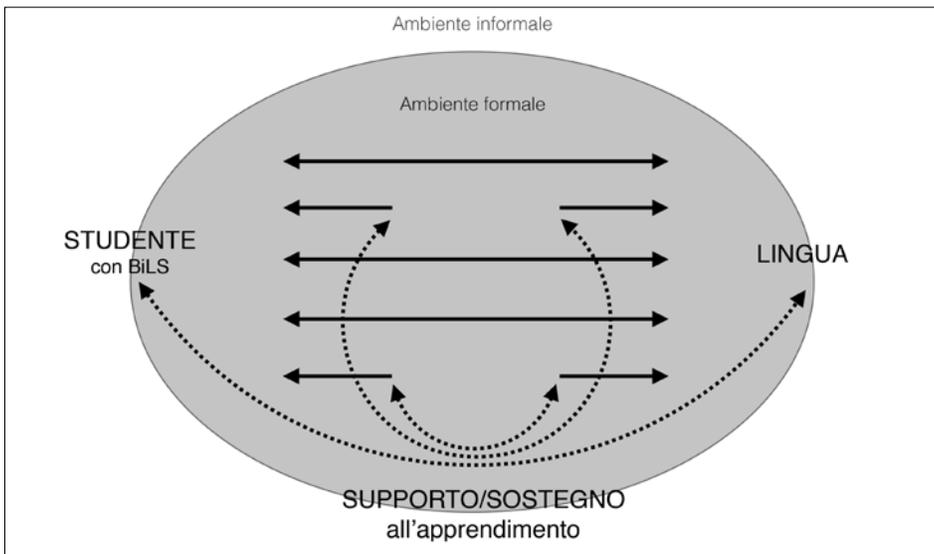
Figura 1. Il modello dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2016, 211)

A partire da tale modello, Daloiso definisce il concetto di accessibilità glottodidattica:

> Il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Linguistici Specifici. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico, e si realizza attraverso interventi glottodidattici su due livelli:

1. il livello «macro», che riguarda:
   – le scelte teoriche di fondo dell'educazione linguistica, ad esempio la selezione degli obiettivi di apprendimento, la scelta della cornice metodologica generale, i criteri di valutazione;
   – la continuità glottodidattica a livello orizzontale (tra le varie lingue che concorrono all'educazione linguistica) e verticale (tra i diversi gradi scolastici);
2. il livello «micro», che riguarda:
   – le strategie per aumentare l'accessibilità dei singoli segmenti del percorso glottodidattico, in particolare l'impianto generale della lezione o dell'unità didattica e le singole tecniche per l'apprendimento e la valutazione;
   – gli strumenti operativi per realizzare l'educazione linguistica, in particolare risorse e materiali didattici per il potenziamento delle abilità funzionali e lo sviluppo delle abilità linguistiche.

> Gli interventi di macro e micro-accessibilità andranno inseriti in uno specifico contesto di apprendimento, su cui possono essere operati ulteriori interventi, relativi, ad esempio, agli atteggiamenti del docente e degli allievi e alle caratteristiche dell'ambiente di lavoro in termini sia fisici (strumenti e tecnologie, misure dispensative e compensative, modalità di organizzazione della classe) sia psicologici (clima motivante e non ansiogeno, dinamiche cooperative e non competitive, ecc.). (Daloiso 2015, 134-5)

Dovendo adattare un modello ideato principalmente per la glottodidattica all'ambito più specifico della didattica della narrativa, ci si è trovati a dover discernere quali delle sotto-abilità linguistiche (rappresentate nel modello dalle frecce) interessassero maggiormente i processi di comprensione e rielaborazione del testo narrativo: le premesse teoriche proposte di qui innanzi rispondono a tale esigenza.

2.2 La comprensione del testo scritto: meccanismi e difficoltà specifiche

Alla base dello studio della letteratura vi è senza dubbio la comprensione del testo. Poiché questa abilità può risultare deficitaria in presenza di un BiLS, in questa sezione ne discuteremo brevemente le caratteristiche sulla base di due differenti modelli teorici.

Partendo dal presupposto che la comprensione sia un processo attivo, essa dipende tanto dalle informazioni contenute nel testo quanto da quelle che possiede il lettore. Tali considerazioni permisero a Gough e Tunmer (1986) di elaborare il modello definito *Simple view of reading*, che considera la decodifica del testo (D) e la comprensione linguistica (L) come fattori di un'interazione che permette di accedere alla comprensione globale (C). Ovvero:

$$C = D \times L$$

A seguito di questa interazione appare evidente che all'approssimarsi di uno, o di entrambi i fattori, allo zero la capacità di comprensione sarà sempre più compromessa fino ad annullarsi completamente. Tale modello permette un inquadramento di dislessia e DCT come disturbi distinti che possono essere fatti risalire ai due differenti componenti della comprensione. È però dimostrato come le difficoltà di comprensione del testo possono essere conseguenza secondaria della dislessia, come specifica l'ultima parte della definizione dell'*International Dyslexia Association*: «secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge».[1]

La seconda teoria sulla quale ci si è basati è lo *Structure Building Framework* (Johnson-Laird 1983), che prevede che la costruzione della rappresentazione del testo avvenga a partire dai primi elementi contenuti in esso: sulla base del loro contenuto alcune informazioni in memoria saranno attivate (meccanismo di attivazione), altre inibite (meccanismo di soppressione). Proseguendo nella lettura, se le informazioni attivate continueranno a risultare coerenti, la costruzione sarà mantenuta, in caso contrario sarà necessario attivare differenti inferenze e dare un nuovo avvio al processo di costruzione.

Un buon lettore avrà un approccio al testo il più possibile strategico, pianificando le proprie operazioni di comprensione in base alla formulazione di ipotesi sui contenuti, monitorando gradualmente il proprio livello di accesso al significato, rielaborando il testo attraverso processi inferenziali a partire dalle proprie conoscenze e, infine, valutando efficacemente la propria comprensione e il contenuto stesso di ciò che ha letto. Un *poor comprehender*, o lettore inesperto, sarà invece un lettore che potrà avere abilità nella norma per quello che riguarda gli aspetti fonologici del linguaggio, ma che evidenzierà altresì prestazioni deficitarie nelle prove di comprensione (DCT), oppure un lettore che a causa di una forte compromissione nell'abilità di decodifica veda inficiata anche la propria capacità di accedere al significato del testo (per un maggiore approfondimento si veda Daloiso 2013a). Il lettore inesperto con DCT avrà probabilmente compromessi alcuni dei predittori specifici della comprensione del testo: basso QI verbale, scarse risorse lessicali, difficoltà di accesso alla memoria di lavoro, difficoltà a livello di controllo metacognitivo e di elaborazione di inferenze (Oakhill, Cain, Bryant 2003).

1 International Dyslexia Association (2002). *Definition Consensus Project*. URL `https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/` (2018-06-14).

La difficoltà di un discente con tale tipo di disturbo dunque si fonda essenzialmente sulla compromissione di processi di alto livello, i quali stanno alla base di quella che Oller definisce la 'grammatica dell'anticipazione': essa non è altro che un insieme di processi cognitivi e di conoscenze che permettono al lettore di comprendere ciò che sta leggendo e di formulare ipotesi su come potrà proseguire il testo (Oller 1979).

2.3 Meccanismi alla base della comprensione del testo narrativo

Un ulteriore riferimento teorico per quello che riguarda la comprensione del testo narrativo è stato ripreso dal lavoro portato a termine nel 2013 da De Beni e colleghi: il modello da loro proposto identifica dieci abilità fondamentali, suddivise in tre macro-aree. La prima è correlata ai contenuti, la seconda è riconducibile alla capacità di elaborazione e la terza è basata sulle competenze metacognitive (De Beni et al. 2013). La figura 2 ben sintetizza il modello:
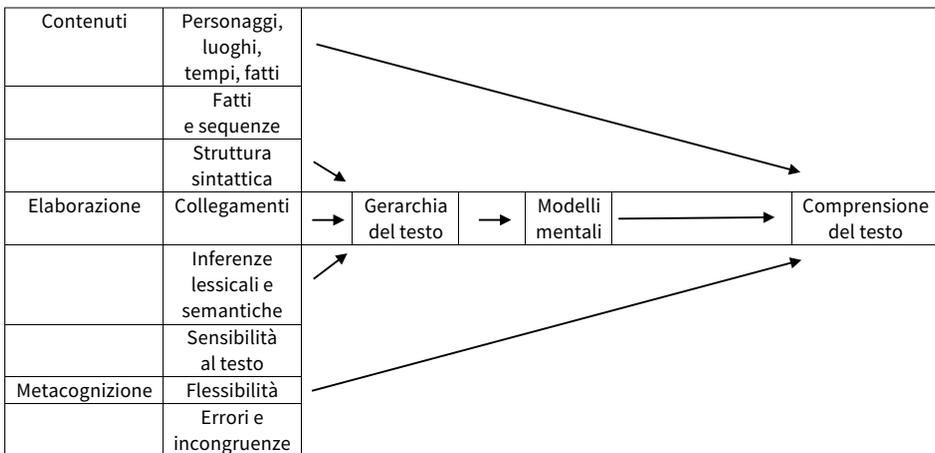
Figura 2. Modello della comprensione del testo narrativo (De Beni et al. 2013)

2.3.1 L'area dei contenuti: fatti e sequenze

Inizialmente, per quello che riguarda la narrativa, appare imprescindibile che vengano elaborate alcune categorie fondamentali: nello specifico si tratta delle categorie di fatto narrativo, sequenza narrativa, di tempo, di luogo e di personaggio.

Per quel che riguarda le prime due categorie, fatti e sequenze, strettamente correlate tra loro, bisogna necessariamente considerare che i nessi

che legano un fatto narrativo all'altro possono essere celati o complessi da individuare per un alunno con BiLS, in particolar modo in conseguenza all'enorme varietà di tipologie di relazioni che essi sottendono (causali, temporali, contenutistiche, ecc.). Inoltre, la capacità di cogliere i differenti tipi di sequenza della storia, inseguendone la prospettiva logica, è un'abilità complessa che si basa su processi di differente livello: i meccanismi di attivazione e di soppressione e le capacità inferenziali sono solo due di questi, e rappresentano un ostacolo notevole per un lettore inesperto.

A livello didattico, invitare il discente a ricondurre quanto ha letto nei confini di conoscenze già acquisite aiuta a rendere più organizzato e maggiormente comprensibile il testo: per compiere tale operazione è utile guidare al riconoscimento delle differenti grammatiche testuali (Balboni 2008), che permettono di generare uno schema d'azione approssimativo, al fine di facilitare l'attivazione di strategie *top-down* (Daloiso 2012) e il generarsi di aspettative e inferenze. A questo scopo De Beni e colleghi propongono una classificazione di 'fatti' narrativi possibili secondo quattro grandi macro-categorie, utile a un approccio di base al testo letterario:

a. Fatti che esprimono azioni agite o subite dai personaggi.
b. Fatti che esprimono eventi esterni: come eventi atmosferici, situazioni storiche o altri eventi di contesto che aiutano a collocare l'azione principale.
c. Fatti che esprimono eventi interni: emozioni, pensieri, intenzioni dei personaggi.
d. Fatti descrittivi: che specificano il *setting* dell'azione. (De Beni et al. 2013)

2.3.2 L'area dei contenuti: personaggi, luoghi e tempi

L'individuazione dei personaggi, dei luoghi e dei tempi in cui la vicenda si svolge, è uno degli obiettivi che già la scuola primaria si pone e che rimane fondamentale anche in relazione a opere complesse.

Considerando la narrativa come prodotto umano, che di uomini parla oppure che agli uomini allude (Grosser 1985), la categoria del personaggio acquisisce di necessità un ruolo di primo piano. Il primo ostacolo alla comprensione di tale categoria è dettato dalla mancanza di univocità nella citazione di uno stesso personaggio. Il riconoscimento, inoltre, sarà tanto più complesso quanto più incompleta sarà la conoscenza delle caratteristiche del personaggio o della struttura testuale in cui esso si inserisce. Ancora, nella situazione in cui il discente sia in difficoltà nella selezione delle informazioni, particolarmente complesso risulterà individuare quel personaggio che si nasconda in un intrico di ruoli o relazioni differenti, oppure rilevarne i tratti psicologici distinguendo tra stati d'animo transi-

tori e cambiamenti della personalità duraturi; si rendono in questo caso necessari quei meccanismi di attivazione e soppressione di cui si parlava poc'anzi, spesso compromessi in discenti con BiLS.

Per ciò che riguarda la categoria dello spazio le maggiori difficoltà sono da far risalire alla compromissione della competenza inferenziale: in particolar modo quando le caratteristiche del *setting* non sono esplicite, ma devono essere desunte dal contesto. Al polo opposto, una descrizione eccessivamente lunga e dettagliata comporta un'attivazione di un numero troppo alto di referenze generando confusione nello studente.

La capacità di collocare a livello storico-temporale un'opera, infine, è un processo complesso che presuppone una certa abitudine all'inferenza, in particolar modo esterna al testo, e un'attenzione precisa agli indizi testuali. L'esplicitazione di tali indizi risulta fondamentale quando si ha a che fare con tempi non storici, caratteristici ad esempio delle fiabe, ed è dunque necessario accompagnare gli studenti in questa fase di individuazione. Estremamente rilevante poi è la capacità di padroneggiare, anche inconsciamente, i concetti di intreccio e di fabula, imparando a riconoscere le scelte di discontinuità temporale, attività complessa soprattutto in opere che compiano balzi spazio-temporali (De Beni et al. 2013).

2.3.3 Elaborazione: strutture sintattiche, collegamenti testuali e inferenze

La differenza radicale che si riscontra nel passaggio dalla comprensione di testi brevi a quella di opere letterarie più complesse è rappresentata dall'aumento di elementi informativi che il lettore deve prendere in considerazione; tra questi il lettore esperto deve essere in grado di creare legami logici coerenti, affidandosi a strutture sintattiche oppure stabilendo nessi anche dove la formulazione della frase non sia esplicita o, ancora, collegando elementi lontani tra loro nel testo.

Nel compiere tali operazioni ha un ruolo critico la memoria di lavoro, che deve consentire di mantenere attive le informazioni rilevanti, fino al comparire della nuova informazione che necessiti di essere ad esse collegata. Dove siano presenti limiti in questa funzione esecutiva, tenderà a verificarsi un uso inadeguato della funzione di collegamento, che condurrà a un sovraccarico o a un mancato immagazzinamento di informazioni (Oakhill, Yuill 1996).

Nessun testo scritto poi, a maggior ragione se letterario, può fornire tutte le informazioni necessarie ad essere pienamente compreso: è necessario infatti che si verifichi un'interazione tra le proprie conoscenze e le informazioni veicolate dal testo. In letteratura in particolare si possono riscontrare inferenze che si collocano a diversi livelli:

a. A livello di parola: quando il lettore deve recuperare il significato di una parola sconosciuta a partire dal contesto in cui questa è inserita;

b. A livello di frase o periodo: nel momento in cui sia necessario creare collegamenti tra diverse parti di un brano;
c. A livello di testo: in questo caso il processo inferenziale interviene in modo più ampio, ad esempio nel ricordare che diverse espressioni fanno riferimento a un'unica situazione o a un unico personaggio, oppure nel momento in cui sia necessario inserire un nuovo concetto in uno schema già formato di conoscenze (De Beni, Cisotto, Carretti 2011).

2.3.4 Metacognizione

Ann Brown, negli anni Ottanta, conia la locuzione 'sensibilità metacognitiva' per indicare quell'insieme di abilità del lettore che comprendono: la capacità di valutare la complessità di un testo e di individuarne le parti più rilevanti, la capacità di individuare i generi letterari e le loro differenti grammatiche, lo sfruttamento di indizi grafici o allocuzioni che indichino porzioni importanti di brano (Brown, Armbruster, Baker 1986). Lo studente, inoltre, dev'essere in grado di variare le sue modalità di lettura in relazione al tipo di testo, alla sua lunghezza, ai propri obiettivi specifici di lettore (Cacciò, De Beni, Pazzaglia 1996).

Infine, lo studente deve poter compiere una valutazione di ciò che ha letto, monitorando il livello della propria comprensione: soffermandosi maggiormente su porzioni di testo più complesse, rendendosi conto di non aver capito a pieno il significato di ciò che ha letto, attuando strategie adeguate per colmare eventuali incomprensioni (Garner 1987). Il livello metacognitivo, fondamentale da supportare in studenti con difficoltà di comprensione del testo, rappresenta il culmine della lettura competente di un'opera.

3 Lo studio di caso

Questa seconda parte del contributo presenta lo studio di caso per ciò che concerne i suoi obiettivi e le scelte didattiche di fondo, inoltre si darà largo spazio alla descrizione degli elementi fondamentali dell'intervento didattico e alla discussione dei risultati desunti dagli strumenti d'osservazione.

3.1 Gli obiettivi della ricerca

Stabilite alcune premesse teoriche, con il presente studio di caso si è voluta sperimentare una proposta didattica mirata a incontrare le esigenze specifiche degli alunni con BiLS. Si è difatti riscontrata, anche attraverso i questionari iniziali somministrati ai discenti all'inizio dello studio di ca-

so, una disaffezione e una successiva spinta avversiva nei confronti dello studio della letteratura.

Nella situazione in cui non siano state apprese strategie adeguate di accostamento al testo o vi sia un deficit specifico (ad esempio nell'abilità di decodifica) si rende infatti necessario un notevole sforzo compensativo da parte del discente, che complica estremamente l'accesso al significato. È quindi evidente come in tale situazione possa avvenire un allontanamento dello studente dalla lettura e si manifestino una serie di difficoltà correlate.

Nel contesto scolastico si può verificare:

a. Scarsa serenità nell'approccio alla lezione di italiano e di letteratura;
b. Difficoltà di accesso a brani complessi;
c. Difficoltà di approccio in particolare a una materia che ha spesso come oggetto di studio la pagina scritta;
d. Scarsa capacità di autovalutazione e di valutazione della complessità di un testo;
e. Drastico calo dell'autostima dello studente, atteggiamenti di disinteresse, svogliatezza, o avversione palese alla proposta didattica.

Per quello che invece riguarda l'approccio autonomo alla lettura, esso diventa sempre più rado nell'ambito della quotidianità. Il rischio, in primo luogo, è dunque rappresentato dall'atrofizzarsi della capacità di sfruttamento di quelle strategie compensative faticosamente acquisite nel tempo, ma a questo andranno ad aggiungersi anche:

a. Scarsa evoluzione del lessico;
b. Il mancato sviluppo di determinate strutture logiche;
c. Scarsa evoluzione nelle competenze scritte.

Osservate tali premesse si è andati a lavorare in particolar modo nell'ambito della narratologia al fine di elaborare un'esperienza didattica che si proponesse di:

a. Valutare l'efficacia di una proposta di didattica della narrativa modulata per andare incontro a competenze e difficoltà di studenti con BiLS;
b. Osservare se e come queste modalità alternative possano sortire effetti positivi nella relazione dello studente con BiLS con il testo narrativo.

Lo scopo ultimo non è altro che il tentativo di ricreare nello studente le condizioni necessarie per garantire un rapporto positivo con la propria esperienza di lettore, la propria capacità di analisi del testo, la propria relazione con l'apprendimento della narrativa.

3.2 Il campione della ricerca

L'ambito designato entro il quale sono stati scelti gli studenti a cui proporre l'intervento didattico non è stato particolarmente restrittivo: ci si è limitati a delineare alcune condizioni di difficoltà specifiche che fossero comuni a tutti i soggetti e un livello di istruzione sostanzialmente omogeneo. Alle attività didattiche hanno preso parte 10 discenti, un campione non rilevante o significativo da un punto di vista numerico, ma sufficiente per un'analisi di tipo qualitativo.

Tutti gli studenti, durante l'anno, hanno evidenziato difficoltà nelle prove di comprensione del testo, tuttavia, da un punto di vista diagnostico, il gruppo era eterogeneo e con un'alta incidenza di comorbilità tra diversi tipi di disturbi evolutivi. Su dieci studenti, infatti, si riscontravano:

a. Sette diagnosi di 'disturbo specifico della lettura';
b. Sette diagnosi di 'disturbo specifico della compitazione';
c. Sei diagnosi di 'disturbo specifico dell'espressione scritta';
d. Tre studenti a cui sono stati riscontrati elementi significativi di disattenzione e di difficoltà di concentrazione, di cui uno ADHD;
e. Due studenti a cui sono stati riscontrati disturbi d'ansia di vario genere.

Tutti gli studenti che hanno partecipato all'intervento didattico avevano durante l'anno frequentato la scuola secondaria di primo grado in istituti differenti e si collocavano in una fascia d'età compresa tra i dodici e i quattordici anni.

3.3 Il disegno di ricerca: il tipo di ricerca e gli strumenti

Lo studio di caso in questione è di tipo esplorativo e si propone come preludio per ulteriori studi sull'argomento. L'intervento didattico è stato svolto in prima persona dal ricercatore in veste di docente sperimentatore con il supporto di un tutor con formazione in psicologia dell'apprendimento. La raccolta dei dati e delle considerazioni del ricercatore si è avvalsa di strumenti di ricerca di tipo qualitativo, in particolare si sono utilizzati due questionari, un diario sperimentale e ulteriori strumenti di feedback quotidiano.

3.3.1 Questionario iniziale

Con l'obiettivo di monitorare un possibile cambiamento di atteggiamento nei confronti di una proposta didattica incentrata sull'insegnamento di una categoria narrativa (il personaggio) è stato necessario stabilire una situazione di partenza che permettesse di verificare una possibile evoluzione.

È stato così ideato un questionario iniziale, a cui sono stati sottoposti gli studenti durante la prima lezione, con l'obiettivo di verificare da una parte la loro percezione dell'ora di italiano, dall'altra il loro rapporto personale con la lettura e la narrativa. Il questionario prevedeva dieci domande redatte per la maggior parte con il format della risposta multipla e poste il più possibile in forma positiva per limitare il generarsi di un filtro affettivo nel momento della risposta.

3.3.2 Strumenti di feedback quotidiano

Durante l'esperienza didattica si è ritenuto fondamentale tenere sotto costante controllo la percezione dello studente nei confronti dell'attività svolta, tanto per quello che riguarda il livello di difficoltà percepito per ognuna delle proposte didattiche, quanto per la propria modalità di ricezione e reazione alle stesse. È stato quindi ideato uno strumento di feedback ludico (ai discenti è stato fornito un cartoncino a forma di semaforo con il quale potevano valutare la riuscita delle attività, spiegando le ragioni della propria scelta) attraverso il quale il docente ha avuto la possibilità di confrontarsi con riscontri di natura differente.

Da un punto di vista didattico, è stato possibile non solo stabilire un raffronto tra la difficoltà prevista per le attività e la difficoltà percepita dagli alunni, ma anche osservare quale tipo di operazioni, nello specifico, fosse più ardua per il discente e quale invece risultasse meno complessa; riproponendo attività simili nell'arco dell'intervento didattico si è anche potuto monitorare l'evoluzione dell'approccio degli studenti ad esse. Dal punto di vista della percezione dello studente, è stato invece possibile focalizzare quale tipo di attività generasse un filtro affettivo e un conseguente rifiuto. Infine, dal punto di vista della relazione in classe, si è potuto verificare lo sviluppo della relazione tra docente e discenti e le condizioni di lavoro più funzionali (lavoro autonomo, lavoro a coppie, lavoro collegiale).

3.3.3 Diario sperimentale

Il diario sperimentale è uno strumento di raccolta dati affidato al docente allo scopo di registrare le proprie osservazioni quotidiane e di avere un confronto metodico con alcuni spunti di riflessione mirati.

In particolare, il diario si proponeva di analizzare le unità d'apprendimento (di qui innanzi UdA) focalizzando, per ogni attività, i contenuti, la descrizione dell'attività, il canale percettivo utilizzato (canale visivo o canale uditivo, modalità di espressione orale o scritta…) e la modalità di lavoro (autonomo, a coppie, collegiale).

L'ultima parte del diario prevedeva anche la possibilità di annotare le osservazioni compiute dal docente durante la lezione. In particolare all'insegnante veniva richiesto di confrontarsi con tre aree di analisi differenti:

a. Io e me stesso (il cui focus era la modalità del docente di porsi in classe);
b. Io e gli studenti (che approfondiva il rapporto con lo studente e le dinamiche di gruppo);
c. Io e l'attività (che si proponeva di mettere a fuoco le osservazioni dell'insegnante sull'andamento dell'attività giorno per giorno, descrivendone condizioni di riuscita o di fallimento).

3.3.4 Questionario finale

Al fine di poter osservare l'efficacia dell'esperienza didattica e il livello di serenità dei discenti nella loro percezione dell'intervento è stato ideato un questionario finale. Anche in questo caso sono state proposte agli alunni dieci domande, che in una prima parte andavano a sondare l'efficacia delle singole attività, in una seconda invece erano state ideate per poter essere raffrontabili con le domande poste nel primo questionario, al fine di stabilire una possibile evoluzione nelle risposte dei discenti.

Per questo strumento di monitoraggio si è scelto di utilizzare in gran parte domande aperte al fine di permettere allo studente di rispondere in maniera completa motivando le proprie affermazioni, si è ritenuto infatti importante lasciare un ampio spazio alla valutazione dell'intervento didattico e all'autoanalisi del discente. Come conclusione del questionario, per valutare il livello di gradimento della proposta, è stato chiesto agli studenti di dare anche una valutazione numerica da zero a dieci all'intera esperienza didattica.

3.4 Tempi e luoghi

Dal punto di vista della durata si è scelto di circoscrivere l'esperienza a un arco di tempo relativamente breve (cinque UdA di tre ore ciascuna), permettendo così all'insegnante di operare su un'area tematica ristretta, facilmente gestibile a livello didattico. L'intervento è stato portato a termine nell'arco di una settimana, durante il periodo estivo a termine dell'anno scolastico 2014/2015.

Il gruppo classe è stato suddiviso in coppie, affiancando fisicamente i banchi, privilegiando una modalità di lavoro che potesse lasciare spazio alla collaborazione tra gli studenti. Le coppie sono state pensate per valorizzare il più possibile le potenzialità di ogni alunno: sono stati così associati i profili clinici che si sono ritenuti maggiormente in grado di compensare alle rispettive difficoltà.

La gestione degli spazi dell'aula ha previsto, al fine di facilitare un lavoro partecipato da parte di tutti gli studenti, una disposizione semicircolare dei banchi; sul lato aperto del semicerchio è stato posizionato il banco dal quale l'insegnante gestiva le attività. Tale disposizione ha permesso di sfruttare con eguale intensità tanto le dinamiche del lavoro di coppia, quanto quelle collegiali, garantendo comunque, all'occorrenza, anche la possibilità di proporre alcune esercitazioni autonome. Il cambio da una modalità all'altra si è dimostrato così essere assai agile.

3.5 Insegnante e tutor

Durante l'intero intervento didattico vi sono state due figure di riferimento per gli studenti, alle quali sono stati assegnati ruoli differenti: al ruolo dell'insegnante sono state affidate le competenze didattiche, di gestione dell'attività e di conduzione del gruppo lungo il percorso dell'unità didattica (da qui innanzi UD). Alla figura del tutor è stato affidato un ruolo maggiormente defilato dal punto di vista della conduzione dell'attività per permettergli di seguire con particolare attenzione le dinamiche correlate alle:

a. Relazioni di gruppo;
b. Difficoltà riconducibili alle specificità dei disturbi dell'apprendimento (con un ruolo di supporto allo studente e di monitoraggio dell'efficacia didattica).

3.6 L'impianto didattico

L'impianto didattico dell'intervento è stato modulato sulla base della teoria dell'accessibilità glottodidattica. A livello di macro-accessibilità si è optato per un approccio che si allinea al lavoro sull'«evento comunicativo» di Hymes (1985), e in particolare alla successiva rielaborazione di Balboni che ne propone una variante specifica per la letteratura, coniando l'espressione di «evento letterario» (per un maggiore approfondimento in merito si veda Balboni 2008).

A livello di micro-accessibilità, si è tenuto conto, come suggerisce Daloiso (2015), della difficoltà di alcuni BiLS nella gestione delle risorse cognitive; tale situazione comporta nel didatta una maggior attenzione alla strutturazione interna delle proprie UdA, come anche a un certo grado di sistematicità. In particolare ogni singola unità ha previsto:

a. Una fase metacognitiva in apertura di lezione (durante la quale sono stati esplicitati gli obiettivi dell'UdA e si è lasciato spazio alla formulazione di domande-chiave);
b. Una suddivisione esplicita della lezione in fasi di lavoro;
c. Momenti di ricapitolazione;

d. Una fase metacognitiva in chiusura della lezione (durante la quale si è effettuata la sintesi del percorso e si è data risposta alle domande-chiave).

L'intervento didattico nello specifico è stato pensato per essere composto da una singola UD, suddivisa in cinque UdA. Ogni UdA, a sua volta, è stata suddivisa in quattro singole attività: la prima di queste, propedeutica al lavoro della giornata, aveva l'obiettivo di introdurre in maniera il più ludica e motivante possibile i contenuti della lezione, stimolando tanto il riaffiorare di conoscenze pregresse (costituendo utili inferenze), quanto la capacità di previsione degli studenti sull'argomento trattato (grammatica dell'anticipazione) e la formulazione delle domande-chiave. Le attività successive sono state ideate come unità autonome di modo da poter essere sostituite, invertite o eliminate nell'arco della lezione a seconda delle esigenze didattiche. Esse, nel loro ordine naturale, seguivano una sequenza dettata dal livello di difficoltà previsto. Alla fine di ogni UdA si è sempre inserito un momento di riepilogo che permettesse all'insegnante di valutare l'efficacia della proposta didattica e agli studenti di rielaborare i contenuti della giornata.

L'UD, seppur nella sua brevità, necessitava di uno strumento che permettesse ai discenti di visualizzare giorno per giorno l'incedere delle UdA, registrando gli argomenti trattati nelle varie lezioni e sopperendo a possibili difficoltà attentive o di memorizzazione: è stata così ideata una *roadmap* che consentisse di visualizzare nella maniera più intuitiva possibile il percorso didattico. A fine giornata veniva affidato a uno studente il compito di aggiornare la *roadmap* aggiungendo una nuova tappa sull'organizzatore cognitivo e inserendovi le nozioni imparate nell'arco della lezione, in questo modo si agevolava anche il riepilogo di tutti i concetti affrontati.

Infine, altre scelte metodologiche a livello di micro-accessibilità riguardano quelli che Melero Rodríguez (2016) chiama gli interventi sui materiali, che prevedono in particolare un'attenzione specifica alle tecniche didattiche, alla formulazione di esercizi e consegne e alla multisensorialità, come vedremo più avanti.

3.7 I contenuti didattici

Come detto in precedenza, si è scelto di suddividere ogni UdA in quattro attività distinte, delle quali la prima aveva sempre funzione introduttiva, e le seguenti entravano invece nel vivo del lavoro sui contenuti. Ogni attività specifica svolta nell'arco delle lezioni aveva come obiettivi quelli elencati nel sommario dei contenuti che, analogamente a come è presentato nella tabella seguente, era inserito, a uso del docente, all'inizio di ogni scheda introduttiva all'UdA:

Tabella 1. I contenuti didattici

Titolo UdA	Contenuti
Individuare un personaggio	a. Introduzione sul concetto di personaggio. b. Personaggi umani e non umani: oggetti, animali. c. Personaggi reali \ verosimili \ fantastici. d. Personaggi principali \ secondari. e. Individuazione degli elementi testuali che si riferiscono al personaggio.
Un personaggio che cambia	a. Imparare a distinguere 'personaggi piatti' da 'personaggi a tutto tondo'. b. Individuare gli indizi psicologici sul personaggio disseminati dall'autore. c. Individuare gli indizi indiretti introdotti dall'autore nel testo. d. Compiere inferenze per prevedere l'evoluzione di un personaggio. e. Saper individuare in un personaggio piatto la caratteristica fondamentale che lo contraddistingue.
Una costellazione di personaggi	a. Osservare le relazioni tra i personaggi: è importante comprendere come ogni personaggio, nella sua esistenza limitata e fittizia, instauri una certa quantità di rapporti con un numero limitato di altri personaggi. b. Comprendere che l'individualità del personaggio è data anche dalla relazione che instaura con gli altri personaggi. c. Imparare a costruire il 'sistema dei personaggi'. d. Individuare tipi particolari di relazioni: binarie, triangolari, quadrangolari. e. Individuare tipi particolari di relazioni: il rapporto con se stesso – il doppio.
Attraverso le lenti del narratore	a. Imparare a distinguere tra autore e narratore. b. Imparare a distinguere tra narratore interno e narratore esterno. c. Riconoscere il cambio di voce narrante nel caso in cui, in uno stesso racconto, vi siano più narratori: si introduce qui marginalmente anche la nozione di narratore di esterno/interno di primo o di secondo grado. d. La focalizzazione del racconto: saper distinguere tra racconti a focalizzazione 0, interna, esterna.
Il mio personaggio	a. Verificare la comprensione delle nozioni apprese nelle UdA precedenti. b. Elaborare attivamente le nozioni costruendo un personaggio. c. Contestualizzare i personaggi attraverso un racconto adeguato, individuando il corretto genere narrativo e scrivendo l'incipit del proprio racconto.

La scelta dei contenuti dell'esperienza didattica ha risposto ad alcune esigenze specifiche dei discenti. In presenza di BiLS, e in particolare di difficoltà correlate alla decodifica o alla comprensione del testo, si è optato per la narrativa in prosa in virtù di alcune sue caratteristiche peculiari:

A. La narrativa è un genere noto ai partecipanti all'UD, che già ne conoscono alcune strutture di base;
B. Il linguaggio poetico è stato scartato in quanto avrebbe aggiunto ulteriori difficoltà alla decodifica del testo;
C. La categoria del personaggio, nello specifico, è stata scelta in quanto funzionale a livello didattico poiché:
    a. Si tratta di una categoria concreta, più semplice da comprendere rispetto a strutture narrative più complesse e astratte;

b. Permette di spaziare facilmente anche al di fuori dell'ambito strettamente legato alla pagina scritta, rendendo possibile l'utilizzo di opere cinematografiche, musicali e teatrali;
c. In quanto elemento allusivo all'uomo è anche strumento di immedesimazione e facilita quindi la partecipazione dello studente.

3.8 Tecniche e modalità didattiche

Stabiliti i contenuti dell'UD, si è dovuto ideare una serie di attività specifiche che permettessero di volta in volta di esplorare i concetti da proporre agli studenti, combinando fattori di completezza contenutistica, di accessibilità e stimolando l'interesse dei discenti da un punto di vista di percezione emotiva, al fine di mantenere sempre alto il livello attentivo.

Altro proposito fondamentale è da identificarsi nella volontà di aggirare la pressione emotiva esercitata da una materia che va a lavorare proprio sulle sue difficoltà precipue di un alunno con BiLS e DCT: ci si è infatti sforzati di evitare l'utilizzo di un approccio didattico che si basasse esclusivamente sulla lettura, sfruttando, dove possibile, differenti canali percettivi: sono stati utilizzati molto spesso materiali audiovisivi e la lettura dei brani è stata quasi sempre affidata a un donatore di voce.

Si è inoltre tentato di incentivare lo sviluppo di strategie che potessero favorire la comprensione del testo narrativo di modo da generare un'abitudine all'analisi sistematica che potesse risultare poi utile nell'esperienza quotidiana e scolastica.

Le tecniche didattiche principali utilizzate sono state:

a. Tecniche di stimolazione deduttiva a partire da immagini o video;
b. Esercizi di completamento sotto forma di tabella;
c. Tecniche di sottolineatura sul testo;
d. Drammatizzazioni;
e. Diagrammi a ragno;
f. Raffigurazioni grafiche;
g. *Brain-storming*.

Tutte le tecniche didattiche utilizzate tenevano presente il procedimento gestaltico di globalità – analisi – sintesi, e facevano leva sull'elemento del piacere generato dall'approccio ludico, di sfida e di conferma delle proprie ipotesi, al fine di generare un'acquisizione delle nozioni e delle competenze il più possibile stabile e un clima motivante (Balboni 2014).

La prima e l'ultima unità d'apprendimento, avendo una posizione particolare all'interno dell'unità didattica, sono state ideate per rispondere ad alcune esigenze specifiche. L'UdA introduttiva ha svolto una funzione propedeutica all'intera unità didattica; tale funzione ha richiesto una par-

ticolare attenzione in fase di progettazione e ha dovuto tener conto di alcune necessità particolari:

A. Dal punto di vista del docente era necessario sfruttare questo primo momento per:
   a. Osservare quali competenze e conoscenze il gruppo-classe già possedesse;
   b. Comprendere l'incidenza delle difficoltà degli studenti.
B. Dal punto di vista del discente era necessario far sì che la prima lezione:
   a. Desse l'occasione di presentarsi e di costruire fin da subito un clima favorevole con il gruppo-classe, con l'insegnante e con il tutor;
   b. Divenisse momento di approccio positivo con la proposta didattica: a questo scopo si è scelto di diminuire il quantitativo contenutistico del primo giorno e di utilizzare tecniche didattiche dalla marcata connotazione ludica.

Per quello che riguarda l'ultima unità d'apprendimento, invece, si potrà notare come gli obiettivi elencati non prevedano alcuna nuova acquisizione, ma mirino invece a ripercorrere l'intero iter dell'unità didattica, affidando a tecniche di rielaborazione il compito di fungere da strumento di fissazione e di autovalutazione delle competenze apprese.

4 Risultati

L'analisi dei dati desunti dagli strumenti di rilevazione ha permesso di valutare quali elementi della proposta didattica abbiano avuto successo allo scopo di raggiungere gli obiettivi di ricerca. Prendendo in esame i diversi ambiti osservati a seguito dell'intervento si cercherà di evidenziare in particolare le scelte didattiche che hanno corrisposto alle esigenze di studenti con BiLS e che hanno saputo limitare nel discente il carico d'ansia e il conseguente distacco dalla narrativa.

4.1 L'impianto didattico

Per ciò che concerne la strutturazione delle UdA, il rispetto dei criteri di sistematicità si è dimostrato particolarmente efficace al fine di garantire il generarsi di un'abitudine nel discente, che ha consentito di limitare progressivamente i fattori d'ansia. Le rilevazioni del diario sperimentale, per quello che concerne la partecipazione attiva degli studenti, la disponibilità a interagire durante la lezione con il gruppo-classe e con il docente e l'interesse per la proposta didattica, hanno manifestato un andamento positivo crescente nell'arco dell'UD.

Le fasi metacognitive a inizio lezione si sono dimostrate particolarmente rilevanti al fine di chiarire fin da subito ai discenti gli obiettivi dell'UdA, elemento fondamentale tanto per quel che concerne la limitazione dello stato d'ansia, quanto per evitare che una proposta didattica implicita possa generare ulteriori difficoltà in uno studente con BiLS. La connotazione ludica di tali attività introduttive ha inoltre permesso il costituirsi di una fase di elicitazione delle conoscenze e di sviluppo di domande-chiave efficace, scevra da filtri affettivi e stimolante. Inoltre, l'attenzione a porre l'accento sulle competenze già acquisite dagli studenti e sulla loro potenzialità ha trovato riscontro molto positivo nella percezione degli alunni (elemento espresso più volte nei feedback di fine lezione). Il riconoscimento di elementi noti e la possibilità di operare un confronto tra conoscenze pregresse dello studente e le nuove nozioni hanno, infatti, costituito elemento fondamentale nella percezione del successo di molte attività.

Anche la fase di ricapitolazione finale si è dimostrata proficua, in particolar modo in correlazione all'utilizzo della *roadmap* come organizzatore cognitivo: tale strumento, sempre visibile in aula, non ha solo garantito l'esplicitazione dell'intero percorso, ma ha permesso un continuo richiamo durante i vari momenti di ricapitolazione ai contenuti già affrontati e all'organicità della proposta didattica.

4.2 Le tecniche e le modalità didattiche

Dagli strumenti di rilevazione si sono potuti evidenziare alcuni criteri didattici, di cui si è tenuto conto durante la programmazione delle attività, che si sono dimostrati efficaci per alunni con BiLS e con DCT:

Diversità:	Le proposte didattiche all'interno di un'unica unità d'apprendimento sono state ideate per variare in modo da riattivare sempre la curiosità degli studenti, mantenendo alto il livello di partecipazione della classe, in risposta soprattutto alle difficoltà attentive riscontrate in alcuni discenti. Dalle osservazioni del diario sperimentale appare evidente come l'alternanza di attività differenti a livello didattico (in termini di modalità operativa o di canale sensoriale) abbia permesso il mantenimento di una soglia attentiva alta. Constatato che il livello di coinvolgimento subisce un calo fisiologico man mano che ci si avvicina alla fine dell'UdA, si è ovviato a tale problema diminuendo gradualmente il livello di difficoltà delle attività.
Ridondanza:	Nell'arco dell'intera UD, il ripetersi di attività con strutture simili permette di sfruttare meccanismi già acquisiti dagli alunni, evitando ai discenti con DCT di dover prestare eccessiva attenzione alle modalità di esecuzione degli esercizi, a cui conseguirebbe un eccessivo dispendio di energie.

	Un impianto didattico ripetitivo e la riproposizione di esercizi di ricapitolazione che, pur variando a livello di contenuti, mantenessero costante la modalità d'esecuzione, ha permesso un abbassamento del livello d'ansia, una velocizzazione della fase di spiegazione dei singoli esercizi e la possibilità di valutare le acquisizioni e le difficoltà degli studenti svincolate da possibili complessità correlate alla comprensione delle consegne.
Partecipazione attiva e concretezza:	L'elaborazione di ipotesi, lo svolgimento e il confronto condiviso degli esercizi e la correzione reciproca tra discenti sono risultati elementi fondamentali per la buona riuscita delle attività didattiche. In particolar modo dai feedback degli studenti si sono potute rilevare alcune attività particolarmente funzionali: le attività di drammatizzazione del testo, ad esempio, proposte in due situazioni distinte, hanno generato inizialmente un filtro affettivo, che ne ha inficiato la piena riuscita, per poi dimostrarsi invece estremamente efficaci, in grado di stimolare la partecipazione di tutto il gruppo-classe e una successiva fase di rielaborazione dei concetti molto attiva e proficua. Tale attività, utilizzata ad esempio per dare dimostrazione del ruolo del narratore, ha permesso di rendere tangibile una categoria narrativa altrimenti eccessivamente astratta e di poter poi aggiungere ulteriori nozioni avendo ben chiaro il concetto fondamentale.
Creatività:	Soprattutto nella fase di valutazione ci si è voluti avvalere di tecniche didattiche che stimolassero creatività e partecipazione degli studenti (attraverso attività di *brainstorming* e di rielaborazione collettiva dei contenuti dell'intera UD si è arrivati alla creazione di un personaggio che racchiudesse in sé tutte le caratteristiche apprese, rielaborate in maniera attiva e fantasiosa dai discenti). Tale scelta ha dimostrato la sua efficacia permettendo un'osservazione delle competenze apprese dai singoli studenti senza creare pressione emotiva; a dimostrazione di ciò, nel questionario finale il 46% dei discenti ha identificato l'attività conclusiva come la più coinvolgente e interessante dell'intero intervento didattico.
Novità e sfida:	Il fattore della novità, a livello di contenuti e di modalità didattica, ha permesso di mantenere alto il livello d'attenzione e si è dimostrato inizialmente efficace su un piano motivazionale; quest'ultimo aspetto è stato ritenuto fondamentale dal momento che i discenti avevano manifestato chiaramente, tramite i questionari iniziali, la loro disaffezione alla lettura. Una volta esaurita, abbastanza rapidamente, la carica motivazionale data dall'elemento della novità, alcuni studenti hanno cominciato a maturare un gusto per la scoperta dell'utilità di ciò che stavano apprendendo, tanto come mezzo di miglioramento scolastico, quanto come strumento per dimostrare la propria competenza a se stessi e, in alcune situazioni, anche agli altri, manifestando così anche un certo gusto per la sfida a livello personale e interpersonale. Correlata all'elemento della sfida è stata la modalità di calibratura della difficoltà della proposta didattica. Per quello che riguarda questo intervento didattico si è cercato di definire una comune zona di sviluppo prossimale, che consentisse di incrementare via via la complessità di alcuni testi e di alcune proposte operative, facendo sperimentare agli studenti un livello di difficoltà maggiore nel momento in cui si fosse maturata una certa sicurezza sulle proprie competenze.

	Si è potuto così attivare nei discenti, senza rischi di generare ansia, il gusto della sfida e del superamento del limite, più volte riscontrato nei feedback quotidiani.
Multisensorialità e Tecnologie:	Lavorando con studenti con BiLS in buona parte dislessici o con DCT, l'accortezza a non sfruttare unicamente il codice scritto per l'ideazione delle attività è stata fondamentale. Dal questionario finale si è potuto desumere che il 34% degli studenti ha identificato tra i punti di forza della proposta didattica in particolare lo sfruttamento di tecnologie e di strumenti audiovisivi e l'attenzione all'utilizzo di materiali che evitassero il conflitto con difficoltà derivanti direttamente da disturbi specifici (non si sono solo osservati criteri di alta leggibilità, ma si è anche fatto largo uso di immagini o di letture espressive laddove il contatto con testi corposi fosse inevitabile).

4.3 I Contenuti didattici

Il ritorno da parte dei discenti in merito alle scelte contenutistiche, tanto per quello che riguarda gli argomenti trattati, quanto per quello che concerne la scelta dei brani, ha chiaramente evidenziato il successo di attività che permettessero l'immedesimazione con gli avvenimenti del testo e di conseguenza il coinvolgimento non solo a livello didattico, ma anche psicologico.

Con questo proposito, per la scelta dei testi, si è tenuto conto principalmente di tre fattori: la componente dell'età, quella legata al genere e, soprattutto, l'attenzione ai feedback raccolti durante le lezioni; attraverso questi ultimi è stato possibile progressivamente ritarare e riorganizzare la proposta, in qualche caso anche variando la scelta delle opere narrative da utilizzare; la componente della rilevanza psicologica dei testi ha permesso di lavorare con una certa serenità anche sugli argomenti più complessi. Anche le attività che non avevano come obiettivo diretto quello di suscitare immedesimazioni di alcun tipo, costruite tenendo conto anche della prospettiva di partecipazione emotiva, si sono dimostrate più efficaci; esemplare, a questo proposito, è stata l'attività sul concetto di 'doppio' (e in generale tutta la terza UdA, che ha affrontato tematiche legate alle relazioni tra personaggi): il conflitto psicologico che è emerso tra i personaggi è stato giudicato dagli studenti estremamente interessante principalmente per le correlazioni individuabili con la propria quotidianità.

La scelta dei brani, inoltre, è sempre stata compiuta tenendo presente parametri di comprensibilità e di funzionalità didattica. In alcune situazioni tali scelte si sono dimostrate adeguate, in altre sono stati commessi alcuni errori di valutazione che si sono potuti rilevare durante le lezioni. Fattori principali di difficoltà per lo più si sono dimostrati correlati alla lunghezza del testo scelto o alla complessità lessicale. A livello sintattico non sono mai stati riscontrati particolari problemi, elemento da attribuire, almeno in parte, a una grande attenzione prodigata nel dare lettura espressiva dei testi scelti.

Durante la penultima UdA, si è scelto di tentare appositamente di lavorare su un canone di opere maggiormente complesse. Il successo di tale tentativo è stato solo parziale: esso ha permesso di stimolare fortemente l'elaborazione di ipotesi collettive da parte del gruppo-classe, sfruttando meccanismi di elicitazione e compiendo poi una verifica, sempre collegiale, delle deduzioni; tuttavia si è dimostrato necessario un livello di intromissione da parte dell'insegnante estremamente alto, l'attività inoltre non ha permesso a tutti di giungere a un buon livello di comprensione.

4.4 Le relazioni studente-studente e docente-studente

Soprattutto in un'ottica di limitazione del filtro affettivo, e quindi in particolare correlazione con l'obiettivo di riavvicinare lo studente alla pagina scritta e allo studio della narrativa, le modalità di interazione richieste dalla proposta didattica sono state particolarmente curate; proponiamo di seguito i dati desunti dal questionario finale e alcune considerazioni sulle dinamiche relazionali tra discenti in classe:

Dalla domanda «come hai preferito lavorare?» (graf. 1) si è potuto rilevare come il 46% degli studenti abbia preferito il lavoro di coppia. Nonostante ciò la collaborazione tra discenti inizialmente si è dimostrata complessa, principalmente a causa della scarsa conoscenza reciproca. Una volta compresa la situazione, in particolar modo attraverso i feedback dei discenti, si è potuto incrementare l'attenzione alle dinamiche di coppia, riuscendo così a potenziare la collaborazione tra gli studenti attraverso un'adeguata somministrazione di stimoli, correlata anche a una progressiva maturazione della confidenza tra gli alunni.
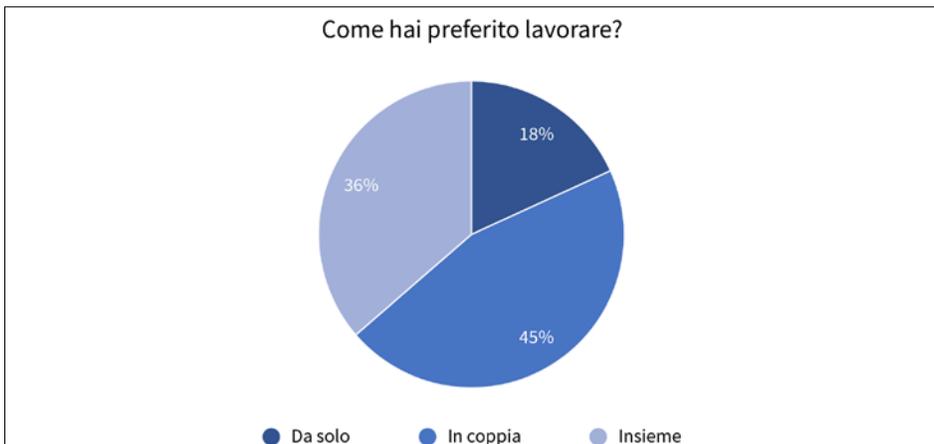
Grafico 1. Questionario finale, quesito 6

Durante le attività conclusive anche gli studenti più in ansia hanno trovato il loro spazio di espressione: tale obiettivo è stato raggiunto grazie all'utilizzo di tecniche didattiche che permettessero una condizione di parità espressiva e di limitazione di possibili filtri affettivi; inoltre la costituzione delle coppie di lavoro, ideata in funzione di vicendevole compensazione degli specifici bisogni linguistici, ha permesso ai singoli di sentirsi valorizzati nelle proprie competenze, piuttosto che limitati dalle proprie difficoltà. È interessante notare, infine, come il 25% degli alunni abbia attribuito il successo dell'intera esperienza didattica proprio alle relazioni positive instauratesi tra i partecipanti al laboratorio (graf. 2).
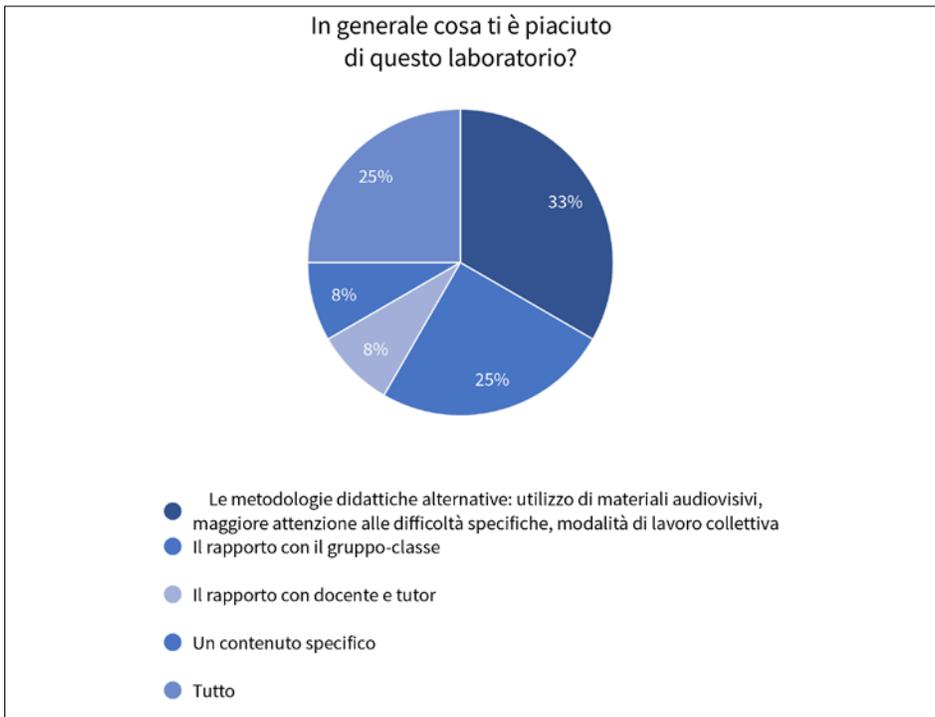
Grafico 2. Questionario finale, quesito 4

Il rapporto con docente e tutor, sempre dalle rilevazioni del questionario (graf. 2), è stato giudicato dall'8% del campione elemento sostanziale della riuscita della proposta didattica. Alla domanda specifica volta a indagare gli elementi di forza nel rapporto tra discenti, docente e tutor durante l'intervento didattico (graf. 3), i risultati sono stati i seguenti:
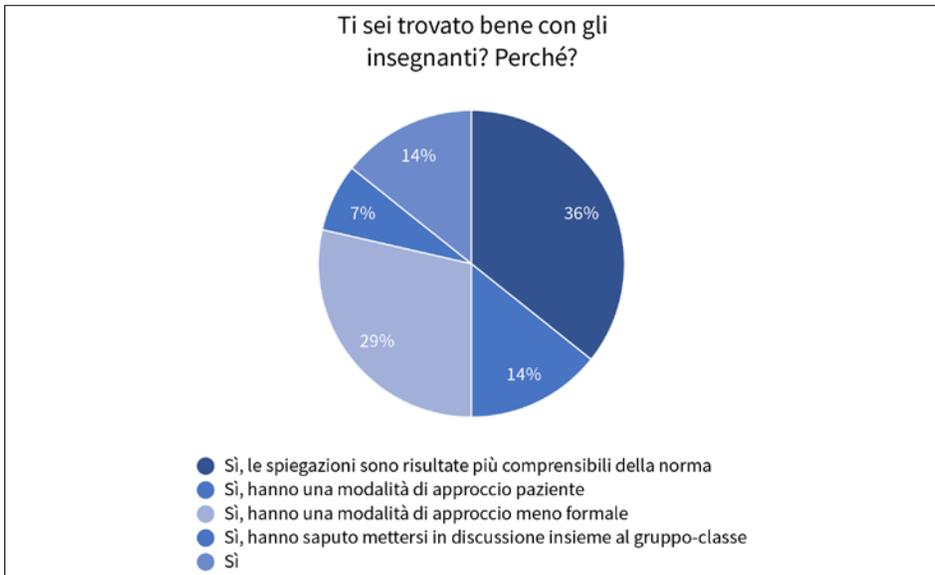
Grafico 3. Questionario finale, quesito 7

Il successo nella relazione tra discenti, docente e tutor è stato attribuito dal 36% degli alunni alla capacità dei professionisti di entrare in comunicazione con loro e di utilizzare modalità didattiche, soprattutto per quello che riguarda l'esposizione dei contenuti, chiare e rispettose delle difficoltà specifiche del gruppo-classe; anche l'informalità del rapporto, che ha permesso il generarsi di un clima di fiducia in assenza di eccessivi blocchi emotivi, è stata ritenuta particolarmente efficace. Il 14% del campione ha evidenziato l'importanza di un approccio paziente e la disponibilità degli insegnanti a ripetere i contenuti e ad andare incontro alle esigenze specifiche di ognuno degli alunni; è stata colta anche, infine, una disponibilità da parte di docente e tutor a mettersi in discussione durante l'attività, partecipando attivamente, insieme agli studenti, al lavoro proposto.

5 Conclusioni

La raccolta di dati e di osservazioni durante l'intervento didattico è stata condotta con intenti di tipo esplorativo e attraverso modalità di rilevamento qualitative e non quantitative. Lo studio di caso ha voluto indagare un settore della didattica che combina studi sui Bisogni Linguistici Specifici a un ambito estremamente circoscritto della narratologia, tentando di osservare le dinamiche di un binomio ancora poco trattato dalla letteratura

scientifica. Nonostante ciò è possibile effettuare alcune ulteriori considerazioni a partire dal confronto di questionari e osservazioni del ricercatore con gli obiettivi dello studio.

Per quello che concerne l'efficacia della proposta didattica al fine di corrispondere alle esigenze di studenti con BiLS, un complessivo 42% dei discenti ha ritenuto che il successo dell'esperienza didattica fosse da ricondurre alla combinazione di strumenti e attività didattiche ideate per essere accessibili e alla competenza del docente e del tutor in ambito di difficoltà d'apprendimento. Le rilevazioni del ricercatore precedentemente descritte danno ragione nello specifico delle motivazioni di questo successo.

Il restante 58% degli studenti ha identificato come primario fattore di successo la modalità di lavoro di coppia o collegiale, i contenuti del laboratorio (in particolar modo per quello che riguarda la rilevanza psicologica dei testi analizzati) o non ha specificato un elemento particolare, ma ha ritenuto comunque di dare valutazione positiva alla riuscita dell'intervento didattico.

Per quello che riguarda il riavvicinamento dello studente alla fruizione e allo studio del testo narrativo, la percezione di serenità manifestata dai discenti in conclusione all'UD rispecchia i dati raccolti dai feedback durante l'intervento didattico; si può quindi ipotizzare che il laboratorio abbia aggirato quantomeno i principali ostacoli emotivi che si sarebbero potuti presentare nell'approccio di studenti con BiLS a una proposta didattica incentrata sull'analisi del testo.

In particolar modo attraverso uno degli ultimi quesiti del questionario finale si è voluta indagare la percezione di autoefficacia in relazione all'impegno profuso durante le attività didattiche. Tutti i discenti hanno dato una valutazione positiva a tale domanda: questo dato, nonostante il vizio statistico, conserva la sua importanza soprattutto in relazione ai rilievi effettuati attraverso il questionario iniziale, nel quale l'avversione per la lezione di italiano era manifestata dal 78% degli studenti e la constatazione della propria difficoltà nella lettura era identificata come causa di questa disaffezione dal 45%.

Andando oltre al dato statistico, le rilevazioni effettuate a termine dello studio, anche attraverso gli altri strumenti d'analisi, hanno confermato il raggiungimento degli obiettivi prefissati, in particolar modo per quello che riguarda la ricerca delle condizioni necessarie a garantire al discente un rapporto positivo con la propria esperienza di lettore, la propria capacità di analisi del testo e la propria relazione con l'apprendimento della narrativa.

Questo studio di caso si pone come punto di partenza per circoscrivere il campo della ricerca e proseguire l'esplorazione scientifica sull'argomento; la proposta di un approccio alla didattica della narrativa differente, che ha tenuto conto della diversità e l'ha saputa valorizzare all'interno di un contesto complesso e caratterizzato da grosse differenze a livello d'apprendimenti, è stata sicuramente un interessante primo passo. Ad esso si ritiene importante che segua una più approfondita ricerca di metodi

e strumenti utili per strutturare proposte didattiche centrate sull'acquisizione di strategie efficaci per permettere allo studente di affrontare in maniera autonoma lo studio della narrativa. È fondamentale aiutare il discente a maturare le competenze che gli consentano di individuare di volta in volta le scelte migliori per relazionarsi con i differenti generi e le differenti strutture testuali, sviluppando una sempre maggior consapevolezza a livello metacognitivo.

Bibliografia

Balboni, Paolo E. (2008). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo E. (2010). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET.

Balboni, Paolo E. (2014). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.

Brown, Ann L.; Armbruster, Bonnie B.; Baker, Linda (1986). «The Role of Metacognition in Reading and Studying». Orsanu, Judith (ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale: LEA, 49-75.

Cacciò, Lucia; De Beni, Rossana; Pazzaglia, Francesca (1996). «Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto». Vianello, Renzo; Cornoldi, Cesare (a cura di), *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*. Bergamo: Junior, 134-55.

Cornoldi, Cesare; De Beni, Rossana; Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva*. Torino: UTET.

Daloiso, Michele (2013a). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.

Daloiso, Michele (2013b). «Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera». *EL.LE*, 2(1), 68-87. DOI 10.14277/2280-6792/1068.

Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Torino: UTET.

Daloiso, Michele (2016). *I bisogni linguistici specifici*. Trento: Erickson.

De Beni, Rossana; Cisotto, Lerida; Carretti, Barbara (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.

De Beni, Rossana; Cornoldi, Cesare; Carretti, Barbara; Meneghetti, Chiara (2013). *Nuova guida alla comprensione del testo*, vol. 1. Trento: Erickson.

Garner, Ruth (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood: Ablex.

Gough, Philip B.; Tunmer, William (1986). «Decoding, Reading and Reading Disability». *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Grosser, Hermann (1985). *Narrativa, Manuale/Antologia*. Milano: Principato.

Hymes, Dell H. (1985). «Ways of Speaking». Bauman, K. Richard; Sherzer, Joel (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 433-52.

Johnson-Laird, Philip N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016). «Interventi specifici per le lingue straniere». Daloiso 2016, 261-72.

Oakhill, Jane; Cain, Kate; Bryant, Peter (2003). «The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills». *Language and Cognitive Process*, 18, 443-68.

Oakhill, Jane; Yuill, Nicola (1996). «Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation». Cornoldi, Cesare; Oakhill, Jane (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 69-92.

Oller, John W., Jr. (1979). *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London: Longman.

EL.LE
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

e-ISSN 2280-6792

Il lessico nell'insegnamento del latino in caso di dislessia

Sebastiano Grasso
(Casa Religiosa Collegio Salesiano Astori, Italia)

Abstract This paper intends to demonstrate the need for explicit attention to the vocabulary in the accessible teaching of Latin to students with Specific Linguistic Needs. Starting from an examination of the state of the art of teaching Latin with regard to the teaching of vocabulary, it will analyse the role of the latter in the processes of reading and understanding the text; this paper will then proceed to outline some methodological principles that can guide the design of clear and gradual vocabulary paths. This analysis will take into account Specific Linguistic Needs which involve specific reading disorders, but not the comprehension of the text: in particular we will take into consideration students with dyslexia.

Keywords BiLS. Dyslexia. Latin. Vocabulary. Accessibility.

1 Il lessico nei modelli di insegnamento del latino

Sembra ovvio affermare che per lo studio di una lingua l'aspetto lessicale vada tenuto in considerazione al pari della grammatica, ma non sempre ciò avviene, in particolare per quanto riguarda il latino.[1] Esistono tuttavia modelli che pongono attenzione al lessico, ma non sono accessibili a studenti con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in poi BiLS[2]). Iniziando dall'analisi dello stato dell'arte della didattica del latino, si prenderà in esame l'insegnamento del lessico e il ruolo che quest'ultimo ricopre nei processi di lettura e comprensione del testo; si passerà quindi a illustrare alcuni principi metodologici che possano orientare la creazione di percorsi sul lessico accessibili; nel fare ciò, si terrà conto delle differenze individuali

1 Sull'importanza della didattica del lessico latino si vedano i contributi di Flocchini (2001), Miraglia (2002), Pieri (2002), Giordano Rampioni (2003a, 2003b), Balbo (2004), Lamagna (2004), Chioggia (2013); per una discussione generale del problema si vedano i capitoli dedicati al lessico nel volume di Giordano Rampioni (2010).

2 Rimandiamo a Daloiso 2015 per una definizione di BiLS.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/008
Submitted: 2018-02-12 | Acceptance: 2018-03-11

degli alunni con BiLS, e in particolare di quelli che presentano disturbi specifici della lettura, ma non della comprensione del testo. Prenderemo in considerazione dunque studenti il cui bisogno specifico è rappresentato dalla dislessia,[3] intesa come caratteristica individuale che si inserisce nel più ampio quadro dei BiLS.

Procediamo ora all'analisi dei principali modelli didattici per l'insegnamento della lingua latina, concentrandoci sugli elementi essenziali di ciascuno.[4]

1.1 Il modello tradizionale

Si tratta del metodo grammatico-traduttivo, di stampo formalistico, secondo cui la chiave dell'insegnamento linguistico è la grammatica con le sue regole: è il modello grammaticale basato sull'analisi logica. Il procedimento impiegato è indifferentemente deduttivo o induttivo (Iodice Di Martino 2004) e ha lo scopo di insegnare regole ed eccezioni della lingua per tradurre dal latino all'italiano e viceversa. Il lessico è presentato in liste di vocaboli decontestualizzati, di cui a volte i manuali non chiariscono l'utilizzo; delle nuove parole è spesso riportato il significato della lingua materna dell'apprendente (d'ora in poi L1, mentre con LS indicheremo la lingua straniera).

1.2 Il modello della grammatica della dipendenza

Il modello della grammatica della dipendenza, di origine strutturalista, viene formulato tra gli anni Cinquanta e Sessanta dallo slavista francese Lucien Tesnière (1982): si parla di grammatica della verbodipendenza poiché il verbo funge da fulcro da cui dipendono tutti gli altri elementi. Il verbo è infatti in grado di attrarre a sé uno o più complementi: mutuando il concetto dalla chimica, Tesnière parla di 'valenza verbale' come capacità di combinazione con gli altri elementi. Heinz Happ (1976) negli anni Settanta tenta di applicare il funzionalismo di Tesnière al latino, seguito in Italia da Germano Proverbio (Sciolla et al. 1983). Nella pratica didattica la grammatica della verbodipendenza viene generalmente integrata con altri modelli, dato che si concentra prevalentemente sulla sintassi, trascurando morfologia e lessico, e che non esiste attualmente, a quanto ci consta, un dizionario valenziale di latino.[5]

3 Rimandiamo a Daloiso 2012 per una definizione di dislessia.

4 Per una disamina sulla storia dell'insegnamento del latino e per una definizione dello statuto della disciplina rimandiamo agli studi di Flocchini (1999), Piva (2004), Balbo (2007) e Giordano Rampioni (2010).

5 Nemmeno a Balbo (2007) risultava esistente un simile strumento.

1.3 Il modello Martinet

Martinet (1972) divide le scelte linguistiche che un emittente compie in due categorie; parla perciò di linguaggio a 'doppia articolazione linguistica'.

Le scelte della prima articolazione riguardano le unità portatrici di significato. Il 'monema', la più piccola unità significativa, può essere:

- lessicale, e consistere in una radice che contiene l'informazione di significato comune a una serie di elementi: in questo caso prende il nome di 'lessema';
- grammaticale, e indicare cioè le funzioni dei casi e le desinenze verbali, per cui si parla di 'morfema' o di 'marca di senso'.

In sintesi, ogni parola è costituta da monemi portatori di significato e monemi con valore sintattico: per esempio, *videmus* è un sintagma composto dai monemi *vide* + *mus*, in cui *vide* è il lessema e *mus* è il morfema. L'unità gerarchicamente appena superiore al monema è il 'sintagma', cioè la combinazione di monemi legati più tra loro che con gli altri elementi della frase, come ad esempio un genitivo di specificazione con il sostantivo di riferimento.

Le scelte della seconda articolazione riguardano la dimensione sonora; si scelgono unità che non hanno significato, i 'fonemi', ma che si oppongono ad altri fonemi: si pensi all'opposizione tra *canis* e *panis*, in cui i fonemi distintivi sono [c] e [p], oppure alla distinzione tra *rosā* e *rosă*, in cui i fonemi sono costituiti dal medesimo suono vocalico distinto da diverso segno di quantità.

Il modello riconosce il fulcro concettuale dell'enunciato nell'unione di verbo e soggetto, a cui si possono associare delle 'espansioni', ovvero elementi eliminabili da una frase senza che questa appaia agrammaticale. La frase risulta dunque dal «progressivo accrescimento del nucleo centrale costituito dal predicato» (Giordano Rampioni 2010, 85). In didattica, ciò consente di spiegare alcuni fatti linguistici in ottica additiva: si pensi ad esempio alle proposizioni completive, intese come espansione necessaria della frase minima.

La sintassi di Martinet si riduce dunque alla morfologia, essendo le marche di senso portatrici di un valore sintattico, senza un'attenzione esplicita per il lessico.

1.4 Il 'modello naturale'

Sulla scia di Balbo (2007), con questa denominazione indichiamo i manuali che partono dalla lettura, comprensione e traduzione di testi narrativi non d'autore in latino per giungere alla riflessione morfosintattica.

La lingua viene acquisita senza la mediazione delle categorie logiche della L1 e senza la pretesa, tipica del modello tradizionale, di giungere a

una metagrammatica latina utile per le altre lingue. Il procedimento è induttivo e l'allievo è portato a intuire le regole grammaticali e a partecipare attivamente alla costruzione di un sistema che le organizzi. Nella pratica didattica, l'insegnante legge ad alta voce facendo uso di immagini; seguono poi esercizi di manipolazione; la riflessione metacognitiva è svolta in L1. I brani vanno infine riesaminati per sistematizzare e reimpiegare attivamente le regole grammaticali indotte e il lessico acquisito. Il testo assume un ruolo centrale e apre a una dimensione culturale oltre che linguistica. Il lessico latino viene messo in relazione a quello delle lingue moderne, evidenziando la continuità delle parentele semantiche. Lo scopo del modello naturale è quello di raggiungere rapidamente l'apprendimento delle basi lessicali e di morfosintassi propedeutiche a livelli linguistici più avanzati.

1.5 Il 'metodo induttivo contestuale'

Il 'metodo induttivo contestuale', che abbreviamo in MIC, sulla scia di Ricucci (2015, 6), è a volte definito 'metodo natura' o 'metodo Ørberg' dal nome dall'autore del più famoso manuale.[6] È caratterizzato da un approccio diretto alla lingua, distinguendosi dal metodo naturale per il mancato ricorso alla L1, perché prevede una fase di riflessione metacognitiva e per un'attenzione esplicita alla riflessione sulla lingua, puntando anche alla acquisizione della (*meta-*)*linguistic consciousness*, ossia una coscienza esplicita dei meccanismi che regolano la lingua (Miraglia 2004, 39). In parallelo all'induzione diretta, le regole vengono sistematizzate attraverso una sintassi normativa di riferimento; i brani in latino che si susseguono compongono una storia che offre spunti di civiltà romana. L'obiettivo è quello di favorire la comprensione del testo scritto e una prima familiarizzazione con le strutture grammaticali e con il lessico, illustrato attraverso immagini e spiegazioni in latino.

1.6 I modelli basati sulla grammatica generativo-trasformazionale di Chomsky

La grammatica generativo-trasformazionale dell'americano Noam Chomsky (1965) ha ispirato molti manuali, accomunati dal tentativo di coniugare semantica e sintassi.

Per quanto riguarda il latino, la grammatica generativa ha contribuito a spiegare, ad esempio, perché termini declinati allo stesso caso possano svolgere funzioni diverse; altri vantaggi riguardano la spiegazione più chia-

6 Ørberg amava parlare di 'sistema induttivo-contestuale' (Miraglia 2004).

ra di aspetti dell’analisi del periodo e di alcuni di costrutti grammaticali, per cui rimandiamo a Giordano Rampioni (2010, 88-90).

Tuttavia il modello risulta di elevata complessità teorica e forse più adatto alla ricerca scientifica che alla prassi didattica: la complicata nomenclatura non risulta funzionale, anzi rischia di generare confusione tra i discenti. L’obiettivo principale del modello generativo è quello di mettere in grado di produrre il maggior numero possibile di frasi grammaticali, privilegiando in tal modo la competenza linguistica produttiva rispetto a quella ricettiva a cui tende invece oggi l’insegnamento del latino (Giordano Rampioni 2010, 91).

1.7 La ‘didattica breve eclettica’

Con questa etichetta indichiamo i molti manuali, anche molto diversi tra loro, dato che non esiste un corso modello, che combinano gli aspetti didatticamente più validi dai metodi finora descritti, all’insegna del cauto eclettismo dei programmi Brocca (Rocca 2011).

Le caratteristiche principali stanno nell’accogliere gli spunti suggeriti dalla ricerca nel campo della linguistica, con particolare riferimento alla grammatica valenziale, e nell’applicazione della metodologia contrastiva, che mette in luce analogie, ma anche differenze, tra italiano e latino; altro elemento peculiare è la rinnovata importanza attribuita al lessico in prospettiva sincronica e diacronica.

I manuali di questo tipo riprendono alcuni principi della didattica breve, puntando a ‘distillare’ la disciplina e trarne i caratteri essenziali al netto di ciò che è superfluo, costruendo rigorosi percorsi didattici attorno ad alcuni snodi centrali, senza alcuna pretesa di esaustività. Peculiari sono gli schemi sinottici e grafici e il tentativo di fare leva sulla memoria visiva dell’allievo. Si attinge spesso a un lessico essenziale, come ad esempio quello di Cauquil e Guillaumin (1984). Lingua latina e civiltà risultano spesso integrate e il lessico viene presentato in un’ottica funzionale allo studio della cultura.

2 Lettura e comprensione: l’importanza del lessico

La competenza lessicale svolge un ruolo di primo piano in prospettiva ricettiva: la competenza linguistica passa infatti anche attraverso la comprensione di enunciati dal punto di vista lessicale, oltre che fonologico, grafemico, morfologico, sintattico e testuale (Balboni 2012). D’altra parte, una solida padronanza del lessico è fondamentale per la lettura, dato che è soprattutto dalla sua conoscenza che dipende la comprensione dei testi, attuale finalità del nostro insegnamento (Giordano Rampioni 2010, 97).

Strettamente collegato alla questione della memorizzazione del lessico, «impegno prioritario dell'apprendimento linguistico» (Pieri 2002, 39), è l'uso del vocabolario; al riguardo ci limitiamo a osservare che difficilmente uno studente resiste alla tentazione di servirsi esclusivamente del vocabolario per accedere al significato delle parole latine. Un allievo con BiLS, però, incontra spesso difficoltà nel consultare il tradizionale vocabolario cartaceo, che risulta inaccessibile: è opportuno quindi un diverso approccio al lessico per evitare di fare troppo affidamento a questo strumento, il cui uso scorretto può risultare per di più fuorviante; d'altra parte l'acquisizione del lessico non è demandabile alla consultazione del vocabolario, perciò è necessaria una didattica che dedichi un'attenzione esplicita al problema.

Sul piano della comprensione dei testi, occorre considerare che la conoscenza del lessico è necessaria per due motivi: innanzitutto conoscere il significato di un buon numero di parole permette di leggere in latino ed, eventualmente, di inferire il significato di termini sconosciuti, come si osserverà poco oltre; in secondo luogo, c'è da considerare che esiste un legame indiscutibile tra sintassi e semantica, confermato dal modello dell'analisi valenziale, di cui si è già discusso. Pertanto una buona conoscenza del lessico agevola anche l'apprendimento degli aspetti sintattici della lingua; riguardo a quest'ultima osservazione, rimandiamo ai significativi e convincenti esempi proposti da Anna Giordano Rampioni (2010, 105-6), a partire dalla sintassi dei casi.

D'altra parte

> Molte restrizioni apparentemente sintattiche derivano in realtà da vincoli semantici, di modo che una volta appreso il significato di una costruzione, la distribuzione sintattica osservata farà automaticamente seguito al significato; [...] a quanto pare, chi apprende una lingua non può assimilarne la sintassi senza fare uso delle regole di corrispondenza: egli deve infatti indovinare il significato degli enunciati dal contesto, ed utilizzarlo poi per definire la sintassi; [...] la sintassi non si può apprendere dal punto di vista formale senza fare uso dell'informazione contenuta nella struttura soggiacente degli enunciati, che viene considerata come derivabile dal significato stesso. (Jackendoff 1989, 28)

Ci sono pero alcuni problemi concreti nell'apprendimento del lessico, messi in evidenza da Balbo (2004, 2007):

- lo studente deve imparare parole che userà solo in prospettiva ricettiva, al fine di leggere e capire (ma anche, aggiungiamo noi, per ascoltare, come nel caso del MIC, in cui l'insegnante legge e lo studente, nel contempo, lo ascolta e legge il testo). Non è prevista invece la produzione orale come obiettivo primario: manca quindi, rispetto a quanto avviene per lo studio delle lingue moderne, la conoscenza

legata all'uso attivo, che consente di ricordare i vocaboli con maggiore efficacia;
- risulta dunque più difficoltoso il recupero delle parole studiate per impiegarle all'occorrenza, ovvero nella lettura e comprensione di un testo;
- occorre adottare degli accorgimenti affinché lo studio del lessico non risulti un compito demotivante: è dunque improponibile presentare lunghi elenchi di parole da imparare a memoria senza un contesto che le colleghi;
- l'aspetto motivazionale nell'apprendimento del lessico ha una certa incidenza: aggiungiamo noi che dell'elemento motivazionale va tenuto conto non solo per non scoraggiare l'apprendimento – e ciò vale in particolar modo nel caso di un allievo con BiLS – ma anche per incentivarlo, evidenziandone cioè i vantaggi.

Si può infine affermare che esiste un'interazione tra lo sviluppo della competenza lessicale e l'abilità di lettura: conoscere il lessico permette una lettura e una comprensione più agevole del testo latino e, viceversa, la lettura dei testi promuove l'ampliamento del bagaglio lessicale, in particolar modo se questa avviene in modo ripetuto e graduale.

Imparare nuove parole implica anche metterle in relazione con la propria conoscenza del mondo e la propria enciclopedia; ciò è di massima importanza per la comprensione, dato che permette di attivare la *expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione), per una schematizzazione della quale rimandiamo a Balboni (2012, 170-1); se il lettore possiede le necessarie nozioni minime sull'argomento del testo, allora potrà far leva su di esse per fare ipotesi sul testo e compiere inferenze riguardo alle parole sconosciute.

Combinando l'aspetto motivazionale e le strategie da adottare per la lettura, si può concludere che, se l'allievo si rende conto che un testo è per lui nel complesso accessibile, pur presentando alcune difficoltà, è invogliato a proseguire la lettura, e di conseguenza ad apprendere nuovo lessico; gradualmente, traendo giovamento da quest'attività, comprende sempre meglio, legge più velocemente e, nella migliore delle ipotesi, trae piacere dalla lettura. Se ciò non avviene, la demotivazione instaura un circolo vizioso che porta lo studente a leggere sempre meno (Cardona 2008, 26).

Nel caso di un allievo con BiLS, la lettura è generalmente lenta o inesatta, oppure lenta e inesatta, e risulta faticosa; lo studente ha quindi bisogno di compensare questa difficoltà; se ciò accade, grazie agli accorgimenti grafici e metodologici adottati dall'insegnante e alle proprie strategie compensatorie, egli riesce ad aggirare gli ostacoli che gli impediscono una lettura proficua e si avranno ricadute positive in termini di autostima: nella figura 1, le abilità di lettura deficitarie sono rappresentate dalla linea tratteggiata, mentre le frecce che ricollegano la linea interrotta simboleggiano gli accorgimenti adottati per agevolare lo studente e permettergli di accedere al testo, compensando il suo deficit.

Per quanto riguarda gli accorgimenti metodologici che possono giovare agli studenti con BiLS, ricordiamo: un avvicinamento graduale ai contenuti e alle strutture da apprendere; attività che coinvolgano attivamente l'allievo, basate sulla scoperta più che sulla memorizzazione; modalità che prevedano la centralità dei processi rispetto ai contenuti, in modo da permettere allo studente di riflettere su come impara. Questa tipologia di intervento rientra nell'ambito della 'macro-accessibilità'. Interventi di 'micro-accessibilità' possono invece riguardare l'impianto della lezione. Sono da privilegiare in tal senso sessioni sistematiche e strutturate al loro interno in modo che lo studente possa abituarsi, ad esempio, a una fase metacognitiva all'inizio del percorso, che espliciti obiettivi e fasi di lavoro. Ricadute positive possono avere, analogamente, la scansione esplicita dei momenti di lavoro nelle loro fasi, frequenti momenti di ricapitolazione e una sintesi metacognitiva finale (Daloiso 2015).

A livello grafico, risultano più accessibili materiali didattici con uno sfondo color pastello, meno abbagliante rispetto al tipico sfondo bianco. Può inoltre essere utile adottare i seguenti accorgimenti: separare visivamente i paragrafi; allineare il testo a sinistra, con sbandieramento a destra, evitando di dividere in due le parole andando a capo o di far iniziare una nuova frase a fine riga; impostare l'interlinea su valore di 1,5; utilizzare un carattere ad alta leggibilità; preferire il grassetto al corsivo o allo stampatello minuscolo per le evidenziazioni (Daloiso 2012).

Dei BiLS andranno poi considerati i problemi legati alla memorizzazione, che porremo in relazione all'apprendimento del lessico; analizziamo ora il processo di lettura e le strategie da adottare.

2.1 Il processo di lettura: modelli top-down, bottom-up e top-down/bottom-up

L'attività di lettura e comprensione di un testo scritto è un processo composito: si parte dal riconoscimento di una parola, per identificarla come item lessicale al fine di poter stabilire un valore semantico, in base al suo significato nel contesto e alle nozioni pregresse del soggetto che legge; queste conoscenze consentono di attivare la grammatica dell'anticipazione, di cui si è parlato sopra, e di innescare meccanismi di inferenza su quanto verrà letto.

Sono tre le tipologie di modelli (Coltheart 1981; Brizzolara, in Camaioni 2001), elaborate nell'ambito della psicologia cognitivista, che consentono di rappresentare il processo di lettura e comprensione:

- Modelli *top-down*: la caratteristica principale di questi modelli consiste nel controllo delle informazioni da parte delle facoltà mentali superiori del sistema cognitivo: leggere è individuare le necessarie informazioni dal contesto grazie a cui comprendere il contenuto. Un
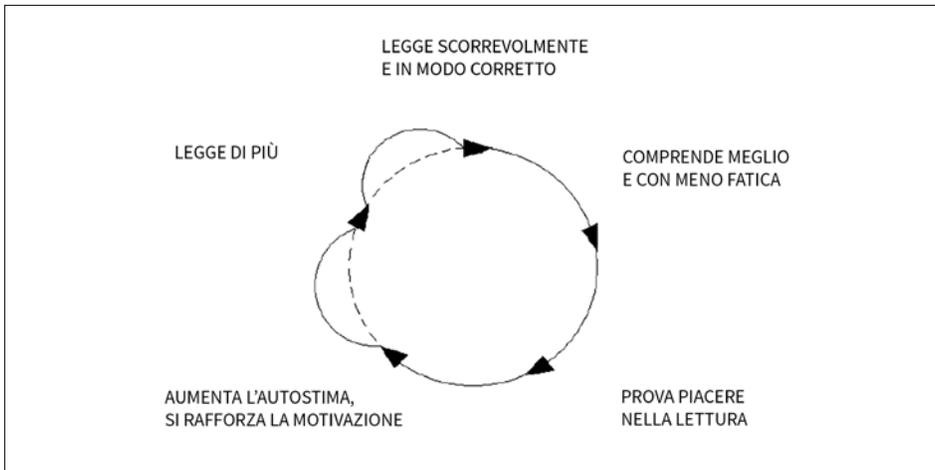
Figura 1. Lettura e motivazione in un allievo dislessico: adattamento di un modello proposto da Cardona (2008) sul piacere della lettura

ruolo fondamentale per la comprensione è dunque svolto non solo dalle competenze linguistiche, ma anche dalle informazioni contestuali e dall'enciclopedia, che consentono di formulare ipotesi su ciò che ci si appresta a leggere. Il soggetto che legge cerca attivamente di prevedere come proseguirà il testo, sulla base di quanto interiorizzato nella memoria a lungo termine;

- Modelli *bottom-up*: questi modelli vedono l'informazione procedere passivamente durante la codifica; la lettura muove dal livello sensoriale verso la comprensione attraverso una serie di tappe fisse: il soggetto procede alla decodifica lettera per lettera, fino a individuare unità lessicali sulla base di norme morfosintattiche e semantiche. Ciascun vocabolo viene riconosciuto singolarmente, non in relazione al contesto, per cui non vengono formulate ipotesi né si attivano meccanismi di inferenza;
- Modelli interattivi *top-down*/*bottom-up*: propongono l'attivazione integrata sia di processi *top-down* sia *bottom-up*. Secondo questa visione, lettura e comprensione sarebbero attività realizzate impiegando sia le facoltà cognitive superiori, sia i sistemi di codifica dell'input sensoriale. Una volta che la parola viene percepita e codificata a livello fonetico, avviene la comprensione attraverso inferenze, basate sulle informazioni di contesto. Se la fase di codifica avviene in modo corretto, possono entrare in gioco i processi cognitivi superiori, che fanno reagire il significato dell'item in questione con gli altri significati di cui si è già a conoscenza. Ciò favorisce, tra l'altro, la codifica dell'item

successivo, in base a regole di coerenza e coesione della frase. Ad esempio, secondo il modello di Just e Carpenter (1980), la memoria di lavoro funge da interfaccia tra la memoria a lungo termine – in cui sono contenute le conoscenze dichiarative come l'enciclopedia e gli schemi mentali, oltre a quelle procedurali, che permettono il processo di lettura – e le operazioni che il soggetto deve svolgere mentre legge. C'è da notare ai nostri fini che i meccanismi della memoria di lavoro sono strettamente collegati alle differenze individuali nei processi di lettura e comprensione: lo *span* (estensione), di cui si parlerà più avanti, è infatti di per sé limitato – possono essere ricordati circa sette elementi per un paio di secondi al massimo – e nel caso di un individuo dislessico lo è ancor di più, dati i problemi relativi proprio alla memoria di lavoro (Daloiso 2015). Quando incontra una parola sconosciuta, il lettore deve crearsi una nuova rappresentazione fonologica e grafologica – operazione spesso difficile in caso di BiLS – e collegarla alle caratteristiche sintattiche e semantiche sfruttando il contesto e sulla base di inferenze, realizzando in questo modo un nuovo accesso lessicale. Interessante è la proposta di Stanovich (1980), che elabora un modello integrato definito *interactive-compensatory* (interattivo-compensativo): i vari livelli, dal riconoscimento dei grafemi fino agli schemi mentali di cui il lettore è in possesso, interagiscono tra loro per far fronte alle carenze di ognuno, compensandole grazie ai punti di forza. Secondo questa prospettiva, nel caso ci siano difficoltà nel riconoscimento automatico di un vocabolo, si può far leva sui meccanismi di inferenza e impiegando le informazioni di contesto.

Ne deriva un'utile indicazione glottodidattica: testi che consentono di impiegare in modo integrato entrambe le modalità, sia *top-down* sia *bottom-up*, possono risultare più efficaci. Un testo che invece presenta troppe parole sconosciute impedisce il riconoscimento degli elementi contestuali necessari ad innescare i processi di inferenza tipici del percorso *top-down*. Tuttavia c'è da notare che le strategie di lettura sono correlate al livello di competenza degli allievi; mentre coloro che posseggono un buon livello di competenza tendono ad utilizzare un percorso interattivo – come prevalentemente avviene in L1 –, chi è meno esperto tende a non ricorrere agli indizi di contesto, impiegando in misura maggiore strategie *bottom-up*: quest'ultimo caso può ben rappresentare la situazione di un individuo con BiLS, che, facendo molta fatica nella decodifica superficiale, procede lentamente e sovraccarica la memoria di lavoro; diventa quindi difficile attivare strategie di tipo *top-down* e la comprensione del testo risulta compromessa. Per agevolare alunni con BiLS, occorre dunque presentare testi adeguatamente graduati e fornire input che facciano leva su canali diversi, come ad esempio quello acustico o iconico.

2.2 L'inferenza

Molto lessico viene appreso attraverso il contesto in cui è compreso: si possono apprendere parole in modo incidentale, grazie alla loro presenza nei testi, alla frequenza di esposizione e ai processi di *guessing* 'inferenza'. In particolare, la comprensione di nuovi vocaboli in un dato contesto richiede tre processi basilari (Cardona 2004):

- la 'codifica selettiva': permette di distinguere le informazioni rilevanti da quelle che lo sono in misura minore;
- la 'combinazione selettiva': si mettono in relazione fra loro le varie informazioni individuate sulla parola sconosciuta allo scopo di ipotizzare un significato possibile da attribuire alla parola in questione;
- la 'comparazione selettiva': consente di mettere in relazione il nuovo significato appreso e integrarlo con le conoscenze pregresse, cioè le informazioni già disponibili nella memoria a lungo termine.

Può capitare che si formulino inferenze sbagliate; il contesto dovrebbe però consentire di disambiguare i significati e di distinguere le ipotesi corrette da quelle che non lo sono.

È poi di fondamentale importanza tener conto dell'aspetto motivazionale: se l'allievo è motivato a procedere con la lettura, allora è garantito il permanere dell'attenzione e la possibilità di ricordare il contesto, imparando quindi le parole sconosciute per il piacere di giungere alla comprensione.

Le caratteristiche intrinseche del testo permettono di attivare i tre processi di codifica, combinazione e comparazione descritti sopra in modo più o meno facilitato: è bene dunque selezionare testi che abbiano determinate caratteristiche, considerando alcune variabili che possono influire sui processi di inferenza (Cardona 2004):

- numero di occorrenze della parola sconosciuta: se la parola sconosciuta viene incontrata più volte in un testo, è possibile metterla in relazione a informazioni di carattere diverso, così le possibilità di comprensione aumentano;
- varietà di contesti in cui compare la parola: se il vocabolo target compare in contesti diversi o in testi di vario genere, le probabilità di comprendere il significato aumentano, poiché variano anche gli elementi contestuali utili alla comprensione;
- importanza della parola sconosciuta per la comprensione: se il lettore ritiene che una data parola sia fondamentale nell'economia di un testo, impiegherà maggiori risorse attentive e attiverà tutte le strategie possibili per inferirne il significato. Il tipo di testo e l'obiettivo prefissato hanno una certa importanza: a seconda dell'obiettivo che il lettore si pone, può procedere a una lettura analitica (*scanning*) per prendere

in esame ciascun item lessicale, oppure optare per una comprensione globale (*skimming*), che richiede strategie e risorse attentive diverse;
- aiuto che si può trarre dal cotesto o dal contesto immediato (la frase, il periodo): è importante valutare la posizione occupata nel testo dalle informazioni ritenute rilevanti per comprendere le parole sconosciute; infatti se una parola è collocata immediatamente accanto all'unità lessicale di cui si tenta di inferire il significato – e ne rappresenta dunque il cotesto –, la tendenza è quella di ritenerla automaticamente più rilevante ai fini inferenziali di quanto non lo sia una parola più distante nel testo;
- densità di parole sconosciute presenti nel testo: per poter leggere in una lingua diversa dalla L1 attivando le stesse strategie di lettura, un prerequisito fondamentale è saper riconoscere una certa quantità di parole nel testo. Rimandiamo a Nation (2001) per la questione di quante parole sia necessario conoscere per leggere e comprendere, limitandoci a evidenziare che esiste una 'soglia lessicale' (Cardona 2008) al di sotto della quale non è ipotizzabile la comprensione, anche nel caso di studenti in possesso di buone conoscenze morfosintattiche; inoltre, l'elemento discriminante nell'abilità di lettura è costituito dalla soglia lessicale più che dalla capacità di impiegare le strategie di inferenza;
- dell'utilità delle conoscenze pregresse si è già parlato.

Il processo di riconoscimento di una parola sconosciuta ha inizio con l'identificazione della sua forma: se gli indizi sono sufficienti, allora si giunge a un'ipotesi di significato, per cui il contesto viene sfruttato per confermarne o smentirne la correttezza; se invece la forma della parola non dà abbastanza informazioni, il lettore cercherà di far leva sul contesto per inferire il significato, per poi cercare conferma procedendo con la lettura.

Quando si studia una lingua diversa dalla L1, il lettore cerca di inferire il significato delle parole più dal contesto immediato – la frase, il cotesto – che dal significato generale del testo. C'è da notare però che anche il contesto immediato potrebbe presentare alcune difficoltà: è il caso, ad esempio, dei cosiddetti 'falsi amici', cioè parole simili nella forma a termini della L1, ma con significato diverso; tuttavia nel caso del latino studiato da uno studente italiano, un falso amico può non essere del tutto fuorviante, se è abituato a riflettere sugli slittamenti semantici.

Dunque, i principi essenziali di cui tenere conto per poter inferire il significato delle parole sconosciute a partire dal contesto sono i seguenti (Cardona 2004):
- un testo è accessibile se presenta nel contesto immediato gli elementi che permettono di disambiguare il significato di un vocabolo;
- un contesto non sufficiente per la comprensione, l'assenza di elementi ridondanti, un'eccessiva presenza di parole sconosciute rendono vano ogni tentativo di inferenza;

- anche attraverso la codifica a partire da elementi grafemici e morfologici si può accedere al significato; in tal caso il percorso *bottom-up* è importante quanto quello *top-down*.

Da ciò si possono trarre alcuni importanti spunti di carattere glottodidattico. Innanzitutto è utile stimolare l'allievo a impiegare strategie inferenziali se nel testo sono presenti elementi sufficienti allo scopo; in tal senso, sono da valutare alcune variabili, come il livello di complessità lessicale e la ridondanza (Daloiso 2015). Occorre poi considerare che, nel caso di allievi con BiLS, che possono presentare problemi nell'immagazzinamento delle parole, e che di conseguenza possono disporre di un bagaglio lessicale limitato, le possibilità di inferenza sono ridotte e sono necessarie attenzioni ulteriori.

Se dunque molto lessico può essere appreso in contesto, la semplice esposizione al testo può non bastare per acquisire le parole in modo spontaneo. Non è perciò sufficiente fornire molto input all'allievo per assicurarsi che il suo patrimonio lessicale aumenti; può essere invece efficace l'insegnamento esplicito di strategie per imparare dai testi sfruttando il contesto.

2.3 L'apprendimento incidentale del lessico attraverso la lettura

Come già affermato, la lettura porta a un ampliamento del bagaglio lessicale; consideriamo ora le ipotesi in base alle quali viene acquisita una parola sconosciuta (Cardona 2004):
- attenzione sulla parola sconosciuta (*noticing*): il lettore deve individuare la parola da imparare e concentrarsi su di essa, al fine di poter innescare i meccanismi di comprensione;
- inferenza (*guessing*): i meccanismi di indovinamento lessicale sono già stati discussi;
- ritenzione dell'inferenza (*guessing-retention link*);
- apprendimento cumulativo (*cumulative gain*).

Per quanto riguarda il *noticing*, c'è da sottolineare che, finché una forma non viene 'notata' in modo cosciente nell'input, questa non viene acquisita stabilmente.

Si registra poi una maggiore probabilità di memorizzazione in corrispondenza di processi più complessi per ricavare il significato di una parola: si ricorda di più quando l'operazione risulta più difficile. Al contrario, quando si trova circondata da molti elementi contestuali e ridondanti, una parola può essere più facilmente inferita, ma le probabilità di ritenerne il significato calano. Contesti ricchi di informazione facilitano quindi la lettura, ma possono al contempo ridurre il processo di *noticing*, facendo diminuire le probabilità di ampliare il bagaglio lessicale in modo incidentale. Testi accuratamente calibrati sono dunque più efficaci (Laufer 2003).

Altro elemento di cui tenere conto nell'apprendimento di parole sconosciute è il numero di esposizioni, dal momento che gli item vengono interiorizzati attraverso contatti ripetuti e successivi: l'acquisizione può avvenire in modo stabile solo se la parola target viene incontrata in situazioni diverse per un certo numero di volte; sembra che siano almeno sei le esposizioni necessarie per imparare una nuova parola, anche se l'apprendimento cumulativo implicito attraverso esposizioni ripetute facilita principalmente l'ampliamento del lessico ricettivo rispetto a quello produttivo (Rott 1999). C'è da considerare però che il livello di conoscenza lessicale raggiunto dallo studente incide sui vantaggi che si possono trarre dall'apprendimento cumulativo: all'aumentare delle parole conosciute, diminuiscono le esposizioni necessarie per apprendere vocaboli nuovi, dal momento che un allievo con un bagaglio lessicale più ampio può contare su una maggiore competenza linguistica e metalinguistica. Gli allievi con un vocabolario meno ampio – e gli individui con BiLS rientrano spesso in questa categoria – hanno invece bisogno di un numero maggiore di occorrenze per memorizzare nuovo lessico rispetto a chi ha raggiunto un livello più avanzato.

2.4 Implicazioni glottodidattiche

Da quanto fini qui esposto, possiamo affermare che la lettura è un'ottima attività per apprendere nuovo lessico. È però importante che il testo scelto sia motivante e lo studente sia invogliato a proseguire nell'attività di lettura: saranno così attivate maggiori risorse attentive, che portano alla comprensione profonda del testo attraverso i processi di *noticing*, fondamentali perché si possano compiere inferenze.

Il testo ideale si configura come un input comprensibile: si colloca, nei termini di Krashen, al livello 'i+1', presentando una difficoltà tale da rappresentare una piacevole sfida per l'allievo, che non alzerà dunque il filtro affettivo; solo così si può intendere la lettura come un motivante «psycholinguistic guessing game» (Goodman 1967, 127), un gioco di indovinamento psicolinguistico.

Spesso un allievo con BiLS legge però lentamente o in modo inesatto, oppure lentamente e commettendo errori, e il compito risulta dunque faticoso (Daloiso 2015). Al fine di compensare queste difficoltà, può essere d'aiuto curare alcuni dettagli per rendere il testo fruibile: rimandiamo agli interventi di 'micro-accessibilità' e 'macro-accessibilità' proposti da Daloiso (2013, 2014, 2015), concentrandoci ora sull'aspetto lessicale.

3 L'apprendimento del lessico in caso di dislessia: le difficoltà da aggirare

Differenze specifiche di uno studente con BiLS relative alla memoria di lavoro fonologica e alla consapevolezza fonologica incidono sull'apprendimento del lessico; rimandiamo a Daloiso (2015) per una panoramica generale.

Innanzitutto l'accostamento alla lingue classiche (d'ora in poi LC) avviene attraverso il codice scritto, nonostante ciò capovolga l'ordine naturale dell'acquisizione linguistica; questo produce due ostacoli per alunni con BiLS, ovvero il carico di lavoro dovuto alla decodifica e la mancanza di un lessico di riferimento iniziale, derivante dall'accostamento a un modello linguistico vivo, assente per la LC (Daloiso 2015).

La memoria di lavoro fonologica svolge poi un ruolo importante in quest'ambito, data la necessità di analizzare fonologicamente le parole; tuttavia nell'individuo con BiLS questa può immagazzinare una quantità di informazione considerevolmente inferiore, cosa che limita l'acquisizione di nuovo lessico. Tutto ciò vale sia per la L1 sia per una nuova lingua, per cui spesso individui con BiLS posseggono un bagaglio lessicale ridotto nella L1 e incontrano particolare difficoltà nelle fasi di memorizzazione di recupero rapido di parole in LC.

A tal proposito, si può apprendere nuovo lessico in due diversi modi (DeKeyser 2003): mediante uno studio intenzionale, prestando coscientemente attenzione nello stabilire collegamenti tra forma e significato, oppure in modo incidentale, ad esempio tramite la lettura o l'ascolto di testi.

L'apprendimento incidentale di parole è in genere molto arduo in caso di BiLS (Jeffries, Everatt 2004) dunque non si può fare del tutto a meno di uno studio cosciente e intenzionale.

Le limitazioni nella memoria di lavoro fonologica rendono faticosa anche la memorizzazione della forma delle parole della nuova lingua: per mandare a memoria un determinato elemento lessicale infatti occorre ricordare i suoni che lo compongono nell'ordine in cui occorrono. Queste operazioni richiedono un normale funzionamento della memoria di lavoro fonologica e un certo grado di consapevolezza fonologica, abilità in cui invece gli individui con BiLS possono presentare diversità specifiche. Ne consegue che, al fine apprendere una nuova parola, è necessario un numero maggiore di esposizioni, a cui devono seguire frequenti revisioni (Schneider, Crombie 2003).

Un ulteriore problema riguarda il recupero del lessico dalla memoria a lungo termine: un allievo con BiLS può confondere parole dalla pronuncia simile o con significati simili, commettere errori di sequenzialità, recuperare parole con lettere invertite e sillabe omesse.

Una difficoltà peculiare dello studio del latino è la memorizzazione del genere dei sostantivi: si tratta di problemi analoghi a quelli che si possono incontrare nello studio del tedesco (Kormos, Kontra 2008).

4 Accorgimenti metodologici: l'importanza di un'attenzione esplicita al lessico

Per facilitare l'allievo con problemi legati a una consapevolezza fonologica e capacità di memoria di lavoro fonologica ridotte, una prima accortezza riguarda il rispetto dello span di memoria: questo è definito come la capacità della memoria immediata, e riguarda la quantità di elementi che è possibile immagazzinare nella memoria a breve termine (Schmidt 2001). Nello specifico, gli elementi che occupano lo span della nostra memoria a breve termine non vanno intesi come singoli elementi discreti, ma come raggruppamenti di unità superiori di significato o *chunks* (Cardona 2010, 66).

Lo span di memoria dipende dunque dalla organizzazione degli elementi: normalmente ha una capacità di 7±2 elementi, quindi si possono immagazzinare da 5 a 9 *chunks*. A una maggiore organizzazione corrisponde perciò una maggior possibilità di trattenere più informazione.

Dato che in un apprendente con BiLS lo span di memoria è ancora più ridotto, c'è chi suggerisce di limitare il numero di nuovi *chunks* da insegnare a non più di sei-otto (Kormos, Smith 2012); di conseguenza le tipiche liste di parole decontestualizzate da imparare a memoria non sono efficaci.

Dal momento che un allievo con BiLS fatica ad acquisire nuovo lessico in maniera incidentale, l'insegnamento deve essere esplicito. Deve essere esplicita la focalizzazione sull'obiettivo, dato che si riscontrano problemi nell'orientamento dei processi attentivi su un determinato aspetto della lingua (*noticing*). La focalizzazione esplicita può essere data dall'insegnante, che può richiedere ad esempio di evidenziare le parole su cui porre attenzione, ma anche dai materiali e dalle tecniche glottodidattiche. Per una raccolta di tecniche rimandiamo a Balboni (2013).

Importante poi è la fase di revisione: ritornare in almeno tre o quattro occasioni consecutive sulle nuove parole acquisite può favorire l'immagazzinamento nella memoria a lungo termine (Kormos, Smith 2012).

Nel caso di una lingua con un alto grado di trasparenza ortografica come il latino, non ci sono particolari problemi di non corrispondenza grafema-fonema. È tuttavia preferibile insegnare dapprima il significato più frequente della parola, in seguito i significati meno comuni e le caratteristiche morfologiche e sintattiche, nell'ottica di un arricchimento progressivo di abilità e conoscenze relative alle singole parole apprese (Daloiso 2015).

Sono particolarmente efficaci metodi multisensoriali che coinvolgano le modalità uditive, visive, cinestetiche. Nella presentazione di nuove parole è utile ripetere le parole oralmente, in parallelo all'attivazione del canale visivo e cinestetico, al fine di dimostrare il significato del vocabolo; se questo è desunto da un testo orale e/o scritto precedentemente presentato (Klingner, Vaughn, Boardman 2007), si può far leva su un contesto conosciuto per compiere inferenze. Come qualsiasi altro apprendente, l'allievo con BiLS memorizza infatti meglio parole nuove se sono presentate in

un contesto, e non in isolamento: ciò aiuta ad ancorare quanto appreso all'immagine mentale della situazione in cui è avvenuto l'incontro con il nuovo item lessicale.

È molto utile per uno studente con BiLS acquisire efficaci strategie di studio per immagazzinare con successo nuovo lessico nella memoria a lungo termine e per essere poi in grado di recuperarle con facilità. Supporti mnemonici che possono sostenere e facilitare l'acquisizione di nuove parole sono, ad esempio, illustrazioni e acronimi; un'efficace strategia di studio è invece l'uso di parole chiave.

5 Proposte per la creazione di un percorso lessicale accessibile

Da quanto detto sopra, emerge che un percorso per l'apprendimento lessicale risulta molto più accessibile se le parole sono presentate in contesto. Ci sembra opportuno l'utilizzo di testi che, seppur brevi, siano ben calibrati, in modo che le parole sconosciute siano in una quantità tale da non inficiare del tutto la comprensione globale. Una buona scelta può essere rappresentata da testi simili a quelli proposti dal MIC, uno dei modelli che presenta forse maggiore attenzione al lessico nella didattica del latino: la narrazione segue la storia dei membri di una famiglia romana e porta il lettore a scoprire nuove parole in modo graduale, tornando più volte sul loro uso, anche in contesti diversi. Il lessico così poi collegato alla cultura e alla civiltà latina, inserendosi dunque in un quadro significativo, non astratto o scollegato dal contesto di riferimento.

Sempre in analogia con le scelte del MIC, risulta utile accompagnare le parole alle immagini: nel manuale di riferimento di Ørberg (2013) le nuove parole sono spiegate facendo appunto riferimento alle immagini, senza l'utilizzo della L1. Se si pensa che questo modello prevede anche la lettura del testo a voce alta da parte dell'insegnante, i canali utilizzati sono almeno tre, quello verbale, quello acustico e quello visivo non verbale; ciò comporta auspicabilmente un maggior coinvolgimento del discente rispetto alla semplice lettura individuale, quanto meno per quanto riguarda l'attivazione dei canali ricettivi.

L'accoppiamento parola-immagine, proposto anche in una interessante attività di apprendimento del lessico della casa romana ideata da Balbo (2007), è consigliata da Triolo (2016) non solo per la presentazione di nuovi argomenti, ma anche per la fase di verifica e sistematizzazione di quanto appreso; ci sembra un esercizio accessibile quello che richiede all'allievo di abbinare correttamente le immagini, proposte dall'insegnante, a ciascun dei brevi testi che a esse si riferiscono.

Per quanto riguarda gli esercizi sul lessico proposti dal MIC, quelli che ci sembrano più adeguati in caso di BiLS sono gli esercizi a completamento simili al *cloze*. Il loro pregio riguarda il fatto di riferirsi ai testi affrontati

di volta in volta, senza prevedere una traduzione in L1. Questi esercizi però richiedono all'allievo di ricordare le parole apprese e di inserirle nella collocazione corretta. Proponiamo perciò di adattare la tecnica alle caratteristiche dell'allievo, offrendo due parole di significato diverso evidenziate in grassetto, tra cui lo studente deve scegliere quella giusta da cerchiare, abbinandola magari, in analogia a quanto detto sopra, all'immagine corretta tra quelle proposte.

Anche la sistematizzazione delle conoscenze, a cui in genere i manuali di LC non dedicano un'attenzione specifica, è un aspetto da curare. Può dunque risultare molto utile guidare il discente verso la costruzione di strumenti finalizzati all'organizzazione del lessico appreso, quali mappe semantiche e concettuali o glossari plurilingui su aree semantiche comuni tra L1, LS e LC.

È da notare infine che un impianto impostato su una successione di attività proposte sempre nello stesso ordine può giovare agli apprendenti che da tale sistematicità traggono vantaggio, come in genere gli studenti con BiLS; dunque a discapito della varietà, si guadagnerà in una positiva prevedibilità delle attività didattiche, che possa offrire saldi punti di riferimento a studenti che altrimenti tenderebbero a essere disorientati da un impianto sempre nuovo della lezione. Rimandiamo a Dalosio (2012, 2015) per una rassegna completa delle tecniche più accessibili per il consolidamento del lessico.

6 Conclusioni

Sintetizzando, l'insegnamento e lo studio accessibile del lessico prevedono una fase di presentazione che sia rispettosa delle caratteristiche dell'allievo; questi può giungere così alla comprensione e all'utilizzo di quanto appreso, facendo leva sulla propria memoria di lavoro. Le limitazioni di quest'ultima possono essere compensate grazie alle adeguate metodologie di insegnamento e strategie di studio. Con gli opportuni ripassi e le frequenti revisioni, e anche grazie alle strategie di organizzazione di quanto appreso, le informazioni passano nella memoria a lungo termine. Attraverso gli adatti supporti, come ad esempio mappe semantiche e organizzatori lessicali, è infine possibile recuperare le parole, aggirando le difficoltà di recupero rapido.

Il lessico appreso va infine impiegato di frequente, pena il decadimento della traccia mnestica.

Bibliografia

Balbo, Andrea (2004). «Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino». *Aufidus*, 54, 243-56.

Balbo, Andrea (2007). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Novara: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.

Camaioni, Luigia (a cura di) (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.

Cardona, Mario (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice.

Cardona, Mario (2008). «L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale». *Studi di glottodidattica*, 2, 10-36.

Cardona, Mario (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.

Cauquil, Gérard; Guillaumin, Jean-Yves (1984). *Vocabulaire de base du latin alphabétique fréquentiel étimologique*. Besançon: Arelab.

Chioggia, Gianfranco (2013). *Didattica del latino e linguistica testuale. Fondamenti teorici e proposte operative*. Treviso: Editrice Storica.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Coltheart, Max (1981). «Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading». *Visible Language*, 15, 245-86.

Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.

Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.

Daloiso, Michele (2014). «Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili». Num. monogr. *I Quaderni della ricerca*, 13.

Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Torino: UTET Università.

DeKeyser, Robert (2003). «Implicit and Explicit Learning». Doughty, Catherine; Long, Michael (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-48.

Flocchini, Nicola (1999). *Insegnare latino*. Firenze: La Nuova Italia.

Flocchini, Nicola (2001). «Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino. Problemi di metodo e di organizzazione didattica». *Latina didaxis*, 16, 123-45.

Giordano Rampioni, Anna (2003a) «L'insegnamento del lessico latino: perché, quale». *Aufidus*, 50, 93-104.

Giordano Rampioni, Anna (2003b). «L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo». *Aufidus*, 51, 197-207.

Giordano Rampioni, Anna (2010). *Manuale per l'insegnamento del latino*. Bologna: Patron.

Goodman, Kenneth (1967). «Reading: a Psycholinguistic Guessing Game». *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-35.

Happ, Heinz (1976). *Grundfragen einer Dipendenz-Grammatik des Lateinischen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Iodice Di Martino, Grazia (2004). «Il metodo naturale nell'insegnamento del latino: un primo bilancio». Milanese 2004, 63-9.

Jackendoff, Ray (1989). *Semantica e cognizione*. Bologna: il Mulino.

Jeffries, Sharman; Everatt, John (2004). «Working Memory: Its Role in Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties». *Dyslexia*, 10(3), 196-214.

Just, Marcel Adam; Carpenter, Patricia (1980). «A Theory of Reading: from Eye Fixation to Comprehension». *Psychological Review*, 87(4), 329-54.

Klingner, Janette Kettmann; Vaughn, Sharon; Boardman, Alison (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford.

Kormos, Judit; Kontra, Edit (eds.) (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Kormos Judit; Smith, Anne Margaret (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Lamagna, Paolo (2004). «Il lessico e la didattica del latino». Milanese 2004, 83-94.

Laufer, Batia (2003). «Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence». *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 565-85.

Martinet, André (1972). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza.

Milanese, Guido Fabrizio (a cura di) (2004). *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università = Atti del Convegno* (Vicenza, 1-2 ottobre 2001). Galatina: Congedo Editore.

Miraglia, Luigi (2002). «Posse unumquodque suo designare nomine. L'apprendimento del lessico nella pratica didattica». *Docere*, 3, 15-36.

Miraglia, Luigi (2004). «Metodo natura e storia culturale». Milanese 2004, 23-62.

Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ørberg, Hans Henning (2013). *Lingua latina per se illustrata*. Roma: Accademia Vivarium Novum.

Pieri, Maria Pace (2002). «L'apprendimento del lessico latino». *Aufidus*, 46, 39-98.

Piva, Antonia (2004). *Il sistema latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando Editore.

Ricucci, Marco (2015). *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition* [tesi di dottorato]. Udine: Università degli Studi di Udine.

Rocca, Silvana (2011). «La didattica del latino: lo stato dell'arte». Perelli, Raffaele; Mastandrea, Paolo (a cura di), *Latinum est, et legitur. Metodi e temi dello studio dei testi latini = Atti del Convegno* (Arcavacata di Rende, 4-6 novembre 2009). Amsterdam: Hakkert, 163-76.

Rott, Susanne (1999). «The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention Through Reading». *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619.

Schmidt, Richard (2001). «Attention». Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Londra: Fulton.

Sciolla, Laura; Seitz, Felix; Proverbio, Germano; Toledo, Eleonora (1983). *Fare latino*. Torino: SEI.

Stanovich, Keith (1980). «Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency». *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.

Tesnière, Lucien (1982). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie Klincksieck.

Triolo, Riccardo (2016). «Interventi specifici per le lingue classiche». Daloiso, Michele (a cura di), *BiLS. I bisogni linguistici specifici*. Trento: Erickson, 273-90.

Letteratura scientifica

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Ianes, Dario; Cramerotti, Sofia (a cura di) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson, pp. 342

Francesco Negro
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Dirigere scuole inclusive, a cura di Dario Ianes e Sofia Cramerotti, è un'opera dagli orizzonti ampi che si propone di fare il punto sulla realtà della scuola italiana, offrendo una panoramica esaustiva degli ambiti e delle tematiche essenziali da tener presente al fine di condurre la scuola che integra a divenire scuola che include.

L'insieme dei diciassette contributi, risultato di esperienze anche molto dissimili tra loro, realizza un mosaico complesso che consente di indagare il concetto di diversità in ambito scolastico su vari fronti: non solo a livello cognitivo o di apprendimento (come viene spontaneo pensare in contesto educativo), ma anche per quello che concerne la realtà sociale e religiosa sempre più composita, le sfere affettive, le diversità di genere e tutto ciò che è ormai urgenza e sfida educativa. Una scuola che vuol essere equa deve garantire, per utilizzare le parole dei curatori, «la partecipazione e l'accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni» e conferire «dignità e voce a tutte le differenze» (8). La lungimiranza di questo obiettivo presuppone una *leadership* efficace, consapevole della direzione in cui dirigersi e competente nell'utilizzo e nella proposta di strumenti adeguati.

L'architettura del libro si sviluppa restringendo progressivamente il campo d'analisi e, da un focus più generico sul ruolo del dirigente, sulle normative e sugli strumenti già in uso per l'inclusività, si passa agli ambiti più specifici dell'alleanza educativa con il territorio e delle modalità di valutazione e di autovalutazione che la scuola può mettere in atto in prospettiva inclusiva. La seconda metà del volume si interroga sul rapporto tra ricerca e scuola, offrendo un vasto ventaglio di proposte innovative per quello che riguarda la didattica digitale e la gestione dei tempi e degli spazi di lezione. In conclusione d'opera cinque saggi affrontano le tematiche specifiche del bullismo, dell'educazione linguistica e culturale, dell'integrazione religiosa, degli studenti LGBTQ e, infine, della questione di genere all'interno della scuola. Protagonista di ogni capitolo è la figura del dirigente come *leader* educativo, che trova declinati nell'eterogeneità

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/009
Submitted: 2017-02-14

degli argomenti trattati spunti e indicazioni utili per una conduzione efficace del proprio istituto verso gli obiettivi e le mete di una scuola ispirata al concetto di giustizia sociale.

Dopo una breve panoramica delle tappe che hanno portato nella scuola italiana il concetto di inclusione, dalla legge 104 del 1992, passando per la legge 170 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) per arrivare alla più recente normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES), Dario Ianes identifica i passi che bisogna necessariamente compiere per passare dalla teoria alla prassi educativa: il modello antropologico a cui si fa riferimento è quello dell'ICF, che identifica le differenze individuali in una grandissima quantità di fattori (fisici, di competenza, di partecipazione sociale) a partire dai quali è possibile maturare la consapevolezza dell'eterogeneità degli alunni, valorizzandone di conseguenza le diversità. A questa consapevolezza deve seguire il secondo *step*, dato dall'evoluzione di un concetto di giustizia non più basato sul principio di uguaglianza, ma su quello di equità, che offre una reale parità di opportunità formative. Alla lettura delle potenzialità degli alunni si affianca la capacità dell'educatore di coglierne i bisogni e di rendere quindi accessibile a tutti uno spettro sempre più ampio di opportunità di apprendimento, attraverso un utilizzo di strategie educative e didattiche efficaci e l'utilizzo inclusivo delle risorse. A chiudere questo primo capitolo troviamo due interessanti appendici che delineano il profilo dei docenti inclusivi secondo le prospettive dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* e degli studi condotti dall'Università di Bolzano.

Una leadership efficace, sostiene Rondanini, tiene poi conto di diversi livelli di inclusione. A livello interno, la *governance* di un istituto deve agire su due piani distinti, organizzando l'istruzione nel suo complesso e vagliando la qualità delle prassi didattiche riguardanti in particolar modo la gestione della classe. Il dirigente in questa veste diventa anche guida culturale e si impegna ad affermare una *vision* orientata all'inclusione di fronte a tutto il personale operativo del suo istituto.

A partire da queste considerazioni, nel terzo capitolo, Capaldo fa il punto sulla normativa e sull'organizzazione scolastica, dando lettura del panorama legislativo italiano a partire dal dettato costituzionale. Nel capitolo quarto invece, Daniele Barca, delinea il profilo di *smart school* e di *smart organization*, che prevede il modello di scuola dell'*accountability* organizzato su tre livelli: una dirigenza che indirizza e che ha la visione di sistema, coadiuvata da uno staff articolato in gruppi agili che mirano alla funzionalità e da ogni singolo docente che inizia ad aprire la propria prospettiva a progettualità orizzontali e verticali. Proprio all'operato dei gruppi istituzionali viene dedicato largo spazio in questo saggio, con obiettivi che spaziano dall'esplicitazione delle pratiche e dei valori non manifesti della propria scuola, al colmare il divario tra la burocrazia e le pratiche educative, al rapporto col territorio e infine alla redazione e manutenzione

del Piano triennale per l'offerta formativa, documento fondamentale in un'ottica di miglioramento dell'inclusività.

A concludere questa panoramica generale sul ruolo della dirigenza sono Sofia Cramerotti, che riprende e riorganizza in ottica inclusiva due documenti ormai più che noti, il PEI e il PDP, offrendo alcuni strumenti funzionali al dirigente per accompagnare il proprio corpo docente nella redazione e nella messa in pratica dei due piani, e Marco Pontis, che mette al centro della sua ricerca il secondo livello citato in precedenza da Rondanini, ovvero l'alleanza scuola-famiglia-territorio.

Un breve intermezzo di due capitoli serve a fare il punto sul tema della valutazione, osservata da due prospettive differenti. Nel saggio di Paola Damiani il fulcro dell'analisi è l'autovalutazione e l'automiglioramento delle scuole: nel 2014, infatti, è stato introdotto il Rapporto di Autovalutazione (RAV), strumento chiave anche per quello che riguarda i processi inclusivi, in quanto si basa su alcuni concetti fondamentali (equità, partecipazione, differenziazione, compartecipazione), e che permette la messa in relazione di questi ultimi con gli esiti degli apprendimenti, oggetto invece del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Al termine della compilazione del RAV, effettuata dal Nucleo Interno di Valutazione, è necessario stilare un Piano di Miglioramento che lo oggettivizzi e che stabilisca priorità, traguardi e obiettivi; tutto questo complesso processo, che coinvolge in prima persona dirigente e docenti, è esaurientemente spiegato in questo contributo. Diversa la prospettiva di Hedrun Demo, la quale, nel suo intervento «Valutare l'inclusione», partendo dall'analisi di punti di forza e di debolezza delle prove INVALSI, propone una prospettiva inclusiva valida a livello generale per la valutazione di ogni singolo studente.

Al rapporto tra ricerca e didattica è dedicato interamente il capitolo nono che apre, con una prospettiva ampia ad opera di Antonio Fini, una sezione del libro centrata sul tema dell'innovazione *Evidence Based*. Cattoni, Biancato e Zambotti declinano questa prospettiva più specificamente in ottica inclusiva in un contributo diviso in tre parti: la prima si preoccupa di contrapporre falsi miti a strategie didattiche conclamate ed efficaci (basate sull'evidenza) e introduce l'approccio pedagogico conosciuto come *Universal Design for Learning*. La seconda parte chiarisce il ruolo del dirigente, mentre la terza indaga in particolare le metodologie didattiche a supporto dei processi inclusivi, dando ragione delle motivazioni per cui l'innovazione è necessaria e affrontando nel dettaglio questioni delicate come la necessità di flessibilità della scuola, in risposta alle esigenze di dinamicità dell'apprendimento. I capitoli successivi, ad opera di Rucci e di Weyland e Galletti, prendono in esame il mondo digitale, offrendo una panoramica degli strumenti a disposizione delle scuole, il loro utilizzo al servizio della maturazione di competenze per gli studenti e l'organizzazione e la rivisitazione degli spazi e dei tempi per una scuola inclusiva.

Gli ultimi cinque capitoli compongono un'ideale sezione conclusiva dell'opera che prende in esame alcune tra le tematiche più urgenti che il ragionamento sulla didattica inclusiva mette in luce. Gianluca Gini dà l'avvio a questa panoramica con una lettura accurata della realtà del bullismo e ne delinea in particolare una struttura di intervento ripartita tra le competenze specifiche della scuola, individuando gli obiettivi e gli strumenti utili nel contesto classe, quelle delle famiglie e gli interventi individuali, in un'ottica di alleanza educativa fondamentale per un'azione efficace.

Il capitolo quattordicesimo, ad opera di Daloiso e Balboni, prende in analisi in primo luogo l'educazione linguistica, per poi spingersi nello specifico ad analizzare la realtà dei Bisogni Linguistici Specifici. Essi caratterizzano tutti quegli alunni con difficoltà evolutive di funzionamento che compromettono direttamente lo sviluppo delle competenze in tutte le lingue incluse nel curricolo scolastico, in particolare per quello che concerne le aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Le coordinate che forniscono gli autori per un'educazione linguistica inclusiva hanno come sfondo metodologico la teoria dell'accessibilità glottodidattica e conferiscono a differenti attori ruoli diversi per garantirne il successo. In particolare al dirigente è suggerita la necessità di divenire facilitatore del dialogo tra i docenti dell'intera area linguistica, garantendo un orientamento politico della scuola attento all'educazione linguistica.

Per quanto concerne invece più specificamente l'educazione interculturale, la distinzione tra cultura come *way of living* e civiltà come modello culturale irrinunciabile per un determinato popolo, *way of being*, genera la necessità di ragionare in primo luogo sul sistema valoriale degli interlocutori. Tale riflessione permette di attuare un percorso inclusivo al fine di generare una forma mentis, un'abitudine all'osservazione e alla riflessione nella società italiana che, come sostiene Balboni, sia indirizzata *non scholae sed vitae*.

Il contributo di Michele Bertani continua il filone dell'interculturalità in un'ottica dialogo interreligioso all'interno della scuola. A partire da una disamina accurata dell'evoluzione della situazione italiana per quello che riguarda la partecipazione all'ora di religione e la composizione etnico-religiosa nelle classi, il capitolo propone una riflessione sulle pratiche di pedagogia interreligiosa in un'ottica di adeguamento dell'offerta formativa alle nuove caratteristiche della società contemporanea. Ciononostante l'autore non può non rilevare come risulti più «diffuso un insegnamento che elabora una didattica religiosa sul piano della pluralità religiosa ma non del pluralismo religioso, ovvero del reciproco riconoscimento tra fedi diverse con pari dignità e diritti» (290). In un'ottica di inclusività il dirigente scolastico ha il compito di educare alla diversità e al riconoscimento delle differenze per creare i presupposti di una convivenza positiva.

L'ultimo aspetto che viene preso in considerazione per quanto concerne l'inclusività riguarda l'integrazione degli studenti LGBTQ e le questioni di

genere, le due tematiche sono affrontate in altrettanti capitoli in conclusione d'opera. Nonostante gli autori facciano riferimento al contesto educativo e sociale nordamericano, offrono spunti di riflessione attualissimi in un ambito che, negli ultimi anni, sta interessando non solo gli ambienti della scuola italiana, ma, con intensità alterne, anche l'intero dibattito sociale e politico italiano.

Dirigere scuole inclusive rappresenta dunque un percorso ideale completo, che tocca molte delle tematiche più urgenti di una realtà così ampia e complessa e, nonostante ciò, ad ognuna di esse dedica uno spazio d'approfondimento teorico esaustivo e suggerimenti operativi efficaci. Per il dirigente quest'opera diventa dunque quasi un manuale, uno strumento funzionale, da leggere nella sua interezza o da consultare all'esigenza, al fine di ridare sistematicità alla propria azione inclusiva o per trovare un nuovo spunto che permetta di ripartire laddove la complessità di specifiche realtà sembri insuperabile.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
Vol. 6 – Num. 3 – Novembre 2017

Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson, pp. 308

Giacomo Gardin
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue è da considerarsi come l'opera fondante della collana «BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI – Teorie, modelli e strumenti per la didattica delle lingue», edita da Erickson con la collaborazione del Gruppo di Ricerca DEAL (Differenze Evolutive e Apprendimento/Insegnamento delle Lingue). Questa collana mira a fornire riferimenti teorici, metodologici ed operativi a tutti coloro che lavorano nell'ambito dell'educazione linguistica rivolta a studenti con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in avanti BiLS).

È proprio il concetto di BiLS ad essere posto in primo piano nell'opera curata da Michele Daloiso che, in modo innovativo, porta a termine un'indagine di natura interdisciplinare esplorando il tema come mai era stato fatto in precedenza. La particolarità e la rilevanza de *I Bisogni Linguistici Specifici* risiede nell'interdisciplinarietà con la quale si approccia a tale tematica, tanto da renderlo un contributo completo e fondamentale nell'ambito della *glottodidattica speciale*.[1] Il volume fornisce al lettore un quadro d'insieme di natura multidisciplinare, andando aldilà dello sguardo da semplice glottodidatta ed integrandolo con punti di vista di altre scienze direttamente interessate (ad esempio la logopedia, la psicologia clinica, la pedagogia speciale, la linguistica clinica e la neuropsichiatria infantile). Tale scelta risponde alla necessità di oltrepassare la semplice prospettiva didattica nel momento in cui ci si approccia con il complesso universo dei disturbi evolutivi dell'apprendimento e del linguaggio. In questo modo, fondendo le diverse prospettive interessate, si favorisce una più profonda comprensione ed un completo riconoscimento dei disturbi linguistici e neuroevolutivi, nell'ottica dell'accessibilità e dell'inclusività dello studente.

1 Per una disamina più approfondita a riguardo si veda Daloiso, M. (a cura di) (2012), «Glottodidattica per i bisogni educativi speciali». *EL.LE*, 1(3).

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/010
Submitted: 2017-02-17

I Bisogni Linguistici Specifici, che vanta al suo interno i pregevoli contributi di noti autori italiani ed esperti internazionali, propone quindi un inquadramento interdisciplinare teorico, clinico e didattico ed è destinato sia agli specialisti clinici sia a coloro che operano nell'ambito dell'educazione linguistica (docenti curricolari e di sostegno, tutor dell'apprendimento e educatori).

L'opera è divisa in tre parti ben distinte che riprendono la sopracitata multidisciplinarietà di approccio al tema e accompagnano il lettore in un percorso che si muove dai fondamenti teorici all'intervento quotidiano. Le tre parti di cui si compone l'opera sono rispettivamente denominate «Inquadramento teorico», «L'intervento clinico» e «L'educazione linguistica». All'interno delle stesse, ogni capitolo è stato realizzato da uno o più esperti coinvolti nel progetto.

La prima parte, dedicata ad un inquadramento teorico generale, si apre (cap. 1) con un saggio nel quale il curatore dell'intera opera introduce e definisce la nozione di BiLS. Con questo termine si vogliono indicare le difficoltà evolutive che interessano in maggior misura lo sviluppo della competenza comunicativa e che incidono in modo significativo sull'apprendimento delle lingue (che siano queste materne, straniere, seconde o classiche) tanto da necessitare interventi di adattamento, integrazione o modifica del percorso di educazione linguistica.[2] Risulta chiaro come la definizione di questo concetto, intorno al quale ruota l'opera che stiamo discutendo, venga posto in primo piano nel contributo d'apertura di Daloiso che vuole sottolinearne la rilevanza tanto teorica quanto operativa. I BiLS, quindi, rientrano nel più grande insieme dei Bisogni Educativi Speciali (d'ora in avanti BES), e si configurano come una loro sotto-categoria, ovvero quella parte di alunni con un BES che manifesta difficoltà di funzionamento nelle aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Le implicazioni della definizione di tale concetto, per tutte le figure che a vario titolo si occupano di educazione linguistica, sono fondamentali e in primis portano a comprendere le difficoltà linguistiche specifiche dovute a un disturbo evolutivo e a distinguerle da quelle difficoltà più generali che si possono riscontrare anche in assenza di un disturbo evolutivo.

I successivi capitoli che compongono la prima parte presentano i contributi provenienti dalla ricerca in altri ambiti scientifici e dimostrano come questi apporti portino ad una maggiore comprensione dei BiLS. L'analisi dei BiLS, che qui vengono visti da prospettive differenti, diventa così più completa e supera i confini della glottodidattica.

Il secondo capitolo, a cura di Dario Ianes, Sofia Cremarotti e Angela Cattoni, discute l'apporto proveniente dagli studi nell'ambito della pedagogia

2 Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.

speciale. In questo contributo gli autori discutono il ruolo della pedagogia speciale nell'ottica di una maggiore comprensione dei BiLS in contesto educativo, attraverso l'approfondimento del concetto di BES (di cui i BiLS fanno parte). Nella prima parte del capitolo troviamo la definizione della nozione di BES e indicazioni per leggere questo concetto, ad un livello globale e non meramente educativo, attraverso il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (documento di riferimento che si configura come una forte cornice concettuale condivisa da differenti ambiti ed ottiche professionali). Una volta definito dettagliatamente il concetto di BES, esplicitando inoltre come un bisogno educativo normale diventa speciale, la seconda parte tratta aspetti operativi come gli approcci e le metodologie che portano ad una didattica inclusiva. Vengono individuati tre macro-ambiti dai quali si possono delineare spunti di lavoro per attuare una didattica inclusiva, ovvero i framework di riferimento dell'*Universal Design for Learning* (UDL), dell'*Evidence Based Education* (EBE) e le dinamiche di insegnamento/apprendimento, che forniscono importanti indicazioni metodologiche. Questi framework vengono analizzati con precisione e, oltre ad una completa descrizione, gli autori ne presentano le linee guida (e le singole azione che ne conseguono) nel caso del UDL, la descrizione dell'efficacia degli interventi didattici e del repertorio di strategie didattiche in relazione ai singoli ambiti nel caso del EBE. Il capitolo si conclude con una parte dedicata alle dinamiche di insegnamento ed apprendimento, con particolare attenzione verso i modelli operativi della *compresenza didattica* e all'analisi dell'alunno attraverso il *modello input-elaborazione-output*. Attraverso la discussione teorica e le molteplici indicazioni operative la pedagogia speciale aiuta a comprendere maggiormente i bisogni educativi e fornisce un completo sfondo metodologico generale, al quale coloro che si occupano di educazione linguistica possono attingere.

Il terzo capitolo, curato da Paola Palladino, sposta l'attenzione sul contributo derivante dagli studi di psicologia clinica, che permettono di comprendere in misura maggiore i disturbi evolutivi che stanno alla base di un Bisogno Linguistico Specifico. La psicologia clinica è la disciplina che maggiormente permette l'inquadramento teorico dei disturbi evolutivi che colpiscono le aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento, ovvero i disturbi evolutivi che originano un BiLS, e quindi il suo apporto risulta fondamentale per chi si occupa di educazione linguistica rivolta a studenti con BiLS. Inoltre questa disciplina fornisce degli importanti modelli di valutazione diagnostica e di riabilitazione. All'interno del saggio di Palladino vengono presentati e discussi, secondo la classificazione internazionale della psicopatologia, i disturbi del linguaggio dividendoli tra disturbi del linguaggio scritto e del linguaggio orale, per poi passare ai disturbi dell'apprendimento e alle difficoltà di apprendimento nel caso specifico della lingua straniera. Dopo l'iniziale inquadramento teorico dei disturbi viene presentato uno studio di caso riguardo l'apprendimento

dell'inglese come L2 da parte di studenti italiani con dislessia, al fine di individuare possibili peculiarità che li differenzino da apprendenti di lingua materna differente e quindi definire un loro profilo particolare e studiare soluzioni operative e metodologie di intervento. All'interno del presente saggio, quindi, teoria e pratica si intrecciano e dimostrano l'importanza dello studio dei profili clinici di alunni che presentano un BiLS per poter costruire adeguati strumenti e percorsi di intervento.

Il quarto capitolo, con il quale si chiude la prima parte dell'opera, è curato da Louise Cummings e discute il contributo della linguistica clinica, fondamentale per una piena comprensione dei disturbi del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Questa, intesa come applicazione clinica di concetti e metodi appartenenti alla conoscenza operativa della linguistica, permette un'indagine tecnica e approfondita, oltre ad una maggiore capacità d'analisi e descrizione, dei disturbi del linguaggio e della comunicazione. Nel suo saggio Cummings parte da una presentazione e definizione della linguistica clinica per poi analizzare il ciclo della comunicazione umana nella sua globalità. In quest'ottica ogni categoria di disturbo del linguaggio e della comunicazione viene vista come punto di rottura del suddetto ciclo, caratterizzato da una complessa e continua elaborazione cognitiva e linguistica. Nella parte centrale del saggio, la più rilevante nell'ottica del lavoro con i BiLS, si analizzano e descrivono le produzioni dei soggetti che presentano disturbi del linguaggio e della comunicazione attraverso vari livelli. Il saggio quindi dimostra come attraverso un'indagine in ogni branca di studio linguistico (e in questo senso i sopracitati livelli fanno riferimento a fonetica, fonologia, morfologia, sintassi, semantica, pragmatica e discorso) si contribuisca in modo rilevante alla comprensione dei disturbi. I molteplici esempi di produzioni di soggetti anglofoni con disturbi linguistici presentati nel contributo, infine, arricchiscono la discussione. Nonostante non tutti i disturbi presi in esame facciano parte della categoria dei BiLS, il capitolo dimostra come la linguistica clinica possa contribuire alla definizione dei profili linguistici di partenza dei soggetti, dei quali potranno servirsi tanto le figure cliniche come quelle educative per programmare il proprio lavoro.

La seconda parte dell'opera offre al lettore una panoramica generale riguardo all'*intervento clinico* che viene realizzato con alunni che presentano disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. In questo modo viene sottolineata l'importanza della conoscenza delle procedure cliniche anche da parte di chi opera sul versante didattico (docenti di lingue, di sostegno o tutor dell'apprendimento), al fine di una più ampia comprensione degli alunni che presentano un BiLS.

Il capitolo 5, che apre la seconda parte, è curato da Cristiano Termine, Ledina Derhemi, Chiara Luoni e Laura Rosana, e si occupa dei principi e delle prassi operative che costituiscono il percorso di valutazione clinica di studenti con BiLS nella L1. Nonostante i BiLS si configurino come una

categoria prettamente educativa, e di conseguenza non può esistere una diagnosi di BiLS, non si deve dimenticare che alla base di questi vi è generalmente un disturbo evolutivo nelle aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Data questa premessa è fondamentale che coloro i quali operano in contesto educativo conoscano l'iter diagnostico che porta alla valutazione clinica e neuropsicologica dei disturbi che originano un BiLS. Termine e colleghi, quindi, delineano nel loro contributo innanzitutto l'inquadramento clinico di tali disturbi secondo il DSM-5, soffermandosi sui disturbi della comunicazione e sui DSA per poi analizzare le loro possibili relazioni. Il saggio procede con una discussione riguardo le tappe e gli strumenti che sono attualmente in uso per la valutazione specialistica, oltre a alcune utili indicazioni per poter leggere ed interpretare una diagnosi specialistica. Il contributo si chiude con l'analisi delle implicazioni derivanti dai passaggi precedenti al fine della stesura di un Piano Didattico Personalizzato, che viene redatto dagli insegnanti. Risulta quindi evidente l'importanza di questo contributo per chi si occupa di educazione linguistica.

Nel capitolo 6, a cura di Luigi Marotta e Giovanni Valeri, si discute la presa in carico e l'intervento clinico nei disturbi del linguaggio e della comunicazione, sempre in relazione alla L1. Questo capitolo si configura come il proseguimento dell'anteriore, analizzando le fasi che seguono la valutazione specialistica. Gli autori delineano un quadro di riferimento dettagliato delle principali tipologie di intervento clinico messe in atto con soggetti in età evolutiva che presentano disturbi nell'area della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. All'interno di questa disamina gli autori si soffermano sia sulle differenti finestre evolutive sia sulle tipologie del disturbo. Oltretutto si fa riferimento alle differenti tipologie di intervento che possono essere messe in pratica, differenziandole dapprima in dirette (incentrate sul bambino) ed indirette (incentrate sui genitori), per poi approfondirle con ulteriori distinzioni. Le informazioni che vengono discusse in questo capitolo si possono rivelare una risorsa preziosa per gli insegnanti di lingue e per i tutor, nell'ottica di una possibile integrazione degli interventi di natura clinica e didattica rivolti ad uno stesso alunno che presenta un BiLS.

Nel capitolo 7 si discute un tema caratterizzato da una marcata complessità, ovvero la valutazione delle difficoltà di comprensione del testo scritto in apprendenti plurilingui in contesto educativo. Nel loro contributo Louisa Grech, Amir Sadeghi e John Everatt postulano la necessità di soffermarsi ed analizzare le competenze degli studenti plurilingui che presentano un disturbo evolutivo da parte di coloro che si occupano di valutazione in ambito clinico e educativo. A causa dei flussi migratori e delle politiche educative di molti paesi il plurilinguismo, inteso come la conoscenza di più lingue, risulta una condizione sempre più diffusa e le conseguenti difficoltà degli studenti che presentano disturbi evolutivi non possono essere messe

in secondo piano. A titolo esemplificativo, in questo capitolo, l'attenzione viene posta sulla valutazione dell'abilità di comprensione del testo. Vengono inizialmente discusse le abilità cognitivo-linguistiche attivate nella lettura e come la *Simple View of Reading* (modello teorico che descrive il processo di comprensione del testo identificando come competenze fondamentali la decodifica e la comprensione linguistica) possa aiutare a comprendere i processi coinvolti nella comprensione del testo scritto e come valutarli. Facendo riferimento a questo modello gli autori esaminano le diverse procedure di valutazione, tanto a livello di vocabolario quanto a livello di comprensione, includendo i vari sotto-processi coinvolti. Il contributo può essere visto come un punto di raccordo con la terza parte dell'opera, in quanto le proposte di valutazione linguistica che vengono qui discusse possono trovare un'applicazione non solo nella pratica clinica, ma anche in contesto scolastico.

L'ultimo capitolo della seconda parte, curato da Nancy Rose Steinbock, discute l'importanza dell'integrazione tra valutazione clinica e buone prassi di insegnamento in una prospettiva cross-linguistica, facendo riferimento al caso di alunni che presentano dislessia. L'autrice sottolinea sia la delicata questione dei rapporti tra la pratica clinica e quella didattica e allo stesso tempo ne postula la necessità al fine di un intervento completo ed incisivo. Nella prima parte del contributo si porta avanti una discussione riguardo alla dislessia per meglio comprenderla e viene evidenziato come la sua conoscenza approfondita sia indispensabile per insegnanti e clinici. In aggiunta l'autrice cerca di sfatare alcuni luoghi comuni errati riguardo a questo Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Nella seconda parte del capitolo, basandosi su un'esperienza sul campo che è qui dettagliatamente descritta passo per passo, viene presentato un possibile approccio di derivazione clinica che mira allo sviluppo di abilità linguistica in inglese come lingua straniera. Questo contributo risulta illuminante per come riesce a presentare i risultati, e le conseguenti riflessioni che ne derivano, di un'esperienza operativa nella quale confluiscono pratiche terapeutiche e didattiche, sempre con un'attenzione particolare verso l'inclusività.

La terza parte dell'opera, dal titolo l'«Educazione Linguistica», propone delle riflessioni riguardanti gli interventi glottodidattici volti a sostenere l'alunno con BiLS nel processo di apprendimento linguistico. Nella sezione vengono approfonditi dei temi-chiave specifici riguardanti i BiLS e l'educazione linguistica.

Il capitolo 9, a cura di Michele Daloiso, si occupa dell'educazione linguistica dell'alunno con Bisogni Linguistici Specifici e, nel particolare, del recupero delle competenze trasversali alle varie lingue che compongono il curriculo scolastico. L'autore, in apertura di capitolo, dopo aver illustrato quali siano le difficoltà maggiori presentate dagli allievi con BiLS nella classe di lingua, presenta il quadro teorico dell'*accessibilità glottodidattica*. Questa si intende come «il processo che porta alla creazione di un

ambiente di apprendimento privo di barriere per gli studenti che presentano un Bisogno Linguistico Specifico».[3] L'accessibilità glottodidattica risulta di fondamentale importanza per tutto il proseguo della trattazione in quanto, attraverso questa nozione, si offre una cornice teorica che delinea uno sfondo comune nel quale si collocano i capitoli successivi. Il quadro teorico di riferimento, quindi, permette di circoscrivere quali possono essere le barriere all'apprendimento presenti nella classe di lingua, indipendentemente dal focus linguistico in sé (che si insegni l'italiano come lingua materna, le lingue straniere o quelle classiche), e a comprendere come realizzare un intervento atto a rimuoverle o a limitarne l'impatto sugli alunni che presentano BiLS. Sulla base di queste considerazioni l'autore sposta poi la sua attenzione su quelle competenze che risultano trasversalmente colpite in presenza di un BiLS. Si fa riferimento in primis alle abilità linguistiche di base, intese come la comprensione e la produzione linguistica (orale e scritta), che necessitano di un potenziamento in quanto fondamentali in tutte le lingue facenti parte del curricolo scolastico. Per portare avanti questo potenziamento l'autore individua tre aree di lavoro importanti, identificate nel recupero dei requisiti linguistici, nel sostegno ai processi di ordine inferiore e nel potenziamento dei processi di ordine superiore. Le seconda linea di intervento trasversale riguarda la promozione dell'autonomia dell'apprendente e a tal proposito vengono fornite delle indicazioni che aiutano a curare questo aspetto. In questo senso si presenta una necessità per tutti i docenti di lingua di portare avanti un intervento finalizzato al recupero e al potenziamento di tali competenze, poiché costituiscono una base trasversale che può implementare il potenziale di apprendimento di tutti gli alunni, ma in particolare di coloro che presentano un bisogno specifico.

Nel capitolo 10 Alessandra Bazzarello e Melania Spinello spostano il focus sull'analisi dei bisogni e sulla programmazione glottodidattica per gli alunni con Bisogni Linguistici Specifici. L'attenzione delle autrici viene posta principalmente sulla competenza-chiave dell'analisi dei bisogni, trasversale per tutti coloro che si occupano dell'educazione linguistica dell'alunno, e su come la stessa acquisisca un carattere ancor di più marcata importanza se relazionata agli studenti con BiLS. Una rigorosa e completa analisi dei bisogni permette di individuare le strategie metodologiche più corrette al fine di supportare gli allievi con BiLS nel loro processo di apprendimento linguistico e i docenti stessi in quello di insegnamento, per promuovere una glottodidattica accessibile e inclusiva. L'attenzione si sposta in seguito sulla costruzione del Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF), ovvero un documento nel quale vengono sintetizzate le informa-

3 Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università, 134-5.

zioni di maggiore utilità riguardo allo studente con BiLS (una sintesi delle informazioni derivanti da un'eventuale diagnosi, ciò che lo studente riesce a fare nella classe di lingua, le abilità residue, le principali difficoltà e le preferenze nello stile di apprendimento). Il PGF è un documento di grande utilità al fine dell'applicazione del concetto di accessibilità glottodidattica all'interno del contesto specifico nel quale opera l'alunno. Oltre a definire le sezioni di cui è composto vengono esposte delle indicazioni dettagliate riguardo alla sua corretta compilazione. Il percorso che ritroviamo in questo capitolo si sofferma inizialmente sull'analisi dei bisogni in quanto la stessa viene vista come passo fondamentale per la successiva costruzione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), documento che permette di sostenere l'alunno nel processo di apprendimento linguistico. Sono presenti qui indicazioni sulla struttura del PDP, su come costruirlo e vengono fornite strategie didattiche ed esempi di utilizzo di misure compensative e dispensative per poi muovere, in chiusura di capitolo, su alcune considerazioni di carattere valutativo. Come per il precedente, anche i contenuti presenti nel capitolo 10 devono essere considerati trasversali alla didattica di qualsiasi lingua inclusa nel curricolo scolastico.

La terza parte si chiude con altri quattro capitoli, ciascuno dei quali concentrato su una delle diverse lingue presenti nel curricolo scolastico italiano (italiano L1, lingue straniere, lingue classiche e italiano L2), che propongono delle riflessioni calate nella specificità di ogni contesto.

Nel capitolo 11 Lerida Cisotto, Silvia Del Longo, Sara Zanini e Annachiara Fantinato discutono gli interventi specifici per l'italiano come L1, individuando nella scrittura un'abilità-chiave su cui si dovrebbe concentrare maggiore attenzione. Le difficoltà derivanti dal complesso processo di scrittura, infatti, si ritrovano in numerosi soggetti con o senza bisogni specifici. Dopo un'apertura focalizzata sul concetto di alfabetizzazione le autrici si soffermano sulle caratteristiche dell'abilità di scrittura del testo e sulle difficoltà ricorrenti che si riscontrano nella lingua italiana. Il contributo viene arricchito da utili dati di una ricerca portata a termine nel primo ciclo d'istruzione e da proposte di intervento di carattere autentico e contestualizzato nelle modalità attraverso le quali la lingua viene appresa dentro e fuori dalla scuola.

Il capitolo 12, curato da Carlos Alberto Melero Rodríguez, si concentra sugli interventi specifici riguardanti le lingue straniere. Alla luce del quadro teorico dell'accessibilità glottodidattica l'autore discute le barriere che gli alunni con BiLS possono incontrare nella classe di lingua straniera e fornisce delle indicazioni metodologiche su interventi per la costruzione di un ambiente di apprendimento accessibile. All'interno del contributo l'autore propone alcuni suggerimenti operativi riguardo a interventi a vari livelli, tra i quali sia la *macro-accessibilità* (scelte metodologiche di fondo, obiettivi, criteri di valutazione e continuità glottodidattica) e la *micro-accessibilità* (strategie per aumentare l'accessibilità dei segmenti

del percorso didattico e strumenti operativi per realizzare l'educazione linguistica) e, all'interno di questa, come operare interventi a livello di percorso e di materiali per poi concludere con i possibili interventi sul contesto. Viene sottolineata in questo capitolo la complessità dell'intervento glottodidattico, soprattutto in presenza di alunni con BiLS, e come questo debba necessariamente interessare tutte le fasi del processo ed essere trasversale (trattandosi appunto di processo), a partire dall'analisi dei bisogni e dalla costruzione del PDP fino all'adattamento e alla creazione di attività da svolgere nella classe di lingua.

Nel capitolo 13 si discutono gli interventi specifici rivolte alle lingue classiche, che spesso si configurano come discipline problematiche per gli alunni con un BiLS. Nel suo contributo Riccardo Triolo applica la teoria dell'accessibilità glottodidattica all'insegnamento del latino e del greco antico e ne discute le difficoltà e le possibili strategie metodologiche per superarle. L'autore, quindi, discute le fasi del processo didattico che l'insegnante dovrebbe tenere in considerazione, a partire dall'osservazione delle prestazioni atipiche degli studenti e del loro stile di apprendimento, alla rilevazione della presenza di BiLS in contesto di insegnamento delle lingue classiche fino a proposte di intervento a livello macro e micro. In questa parte finale è inoltre presente una disamina dei vari metodi di insegnamento delle lingue classiche e dei loro pro e contro in relazione alla presenza di allievi con BiLS. Il contributo si conclude con la presentazione di buone pratiche per la didattica quotidiana delle lingue classiche e sottolinea la loro importanza nell'ottica di un arricchimento culturale e linguistico che non può e deve essere perso.

Il capitolo 12, che chiude l'intera opera, è curato da Paola Celentin e si sofferma sugli interventi specifici di didattica dell'italiano come lingua seconda, analizzandone le problematiche e portando avanti delle importanti riflessioni. Viene anche qui ripreso il quadro dell'accessibilità glottodidattica e si propongono delle linee d'intervento didattico che coniugano i risultati della ricerca nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 con le attuali conoscenze sui BiLS. Prima di approfondire la tematica dell'italiano come lingua seconda Paola Celentin esplora il concetto di lingua seconda e ne analizza le caratteristiche principali. In seguito applica il concetto di accessibilità glottodidattica a questo campo di studi, ancora poco esplorato, facendo emergere la necessità di un lavoro multidisciplinare che coniughi le conoscenze sui disturbi evolutivi con quelle sul plurilinguismo e sui processi di apprendimento atipici, finalizzato alla creazione di interventi clinici ad hoc e percorsi glottodidattici accessibili e tarati sulla specificità di questo contesto.

Una volta conclusa la presentazione dell'opera tanto nel suo insieme come nella particolarità di ciascuna parte, e successivamente dei contributi che le compongono, va segnalato come il lettore venga accompagnato all'interno di questo viaggio grazie a continui rimandi (segnalati da frecce

poste a lato del testo) che indicano concetti e temi trattati o approfonditi in altri capitoli o paragrafi. Inoltre viene fornita una ricca bibliografia al termine di ogni contributo. Tutto ciò permette al lettore di orientarsi all'interno di un'opera contraddistinta dalla multidisciplinarietà e dalla molteplicità di ambiti trattati, oltre a fornirgli un completo apparato bibliografico di riferimento.

Il volume di Daloiso, caratterizzato da una grande varietà di tematiche e dalla ricchezza dei contenuti che presenta, invita ad adottare una prospettiva multidisciplinare nell'approccio con il mondo dei BiLS e offre al lettore preziosi strumenti teorici ed operativi che lo possono guidare nella costruzione di un ambiente educativo accessibile, inclusivo e rispettoso delle differenze individuali degli alunni. L'interdisciplinarietà che lo caratterizza è testimone dell'avanzamento della ricerca in questo campo e fornisce le basi teoriche e metodologiche per coloro che si occupano di insegnamento linguistico rivolto ad alunni che presentano BiLS.

Rivista quadrimestrale
Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia

Università Ca'Foscari Venezia